



TESIS DOCTORAL

**CARACTERIZACIÓN DEL RENDIMIENTO LECTOR DEL ALUMNADO
DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA Y LOS HÁBITOS
LECTORES DE LAS FAMILIAS**

CARLA MARÍA PEREIRA DE SOUSA

Departamento de Ciencias de la Educación

2015



TESIS DOCTORAL

CARACTERIZACIÓN DEL RENDIMIENTO LECTOR DEL ALUMNADO DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA Y LOS HÁBITOS LECTORES DE LAS FAMILIAS

CARLA MARÍA PEREIRA DE SOUSA

Departamento de Ciencias de la Educación

Conformidad de los Directores:

Dr. José Luis Ramos Sánchez y Dra. Prudencia Gutiérrez Esteban

Índice

ÍNDICE DAS TABELAS.....	7
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	9
AGRADECIMENTOS.....	11
RESUMEN.....	12
RESUMO	14
ABSTRACT	16
RESUMEN EXTENSO EN ESPAÑOL.....	17
INTRODUÇÃO	45
CAPÍTULO I- A LEITURA NA SOCIEDADE DIGITAL	49
I.1 – A LEITURA NUMA SOCIEDADE DIGITAL.....	52
I.2 – A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	59
I.3 - OS COMPONENTES DA COMPETÊNCIA DA LEITURA.....	61
I.4 – HÁBITOS LEITORES	88
CAPÍTULO II – COMPREENSÃO LEITORA: CONCEITOS E PROCESSOS.....	93
II.1 – PROCESSOS DA COMPREENSÃO NA LEITURA	94
II.1.1 – <i>Microprocessos.....</i>	96
II.1.2 – <i>Os processos de integração.....</i>	101
II.1.3 – <i>Os macroprocessos</i>	105
II.1.4 – <i>Processos de elaboração.....</i>	109
II.1.5 – <i>Processos metacognitivos</i>	114
II.1.6 – <i>Modelos explicativos da leitura.....</i>	118
II.1.7 – <i>Classificação das componentes da compreensão leitora.....</i>	122
II. 2- FATORES QUE INFLUÊNCIAM A COMPREENSÃO LEITORA.....	126
II.2.1 – <i>Fatores Relacionados com as Características do Sujeito.....</i>	127
II.2.2- <i>Fatores associados às características do texto: conteúdo e estrutura..</i>	137
CAPÍTULO III- FAMÍLIA E ESCOLA	142
III.1- FAMÍLIA: SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO E PRINCIPAIS FUNÇÕES.....	142
III.2 - EVOLUÇÃO DAS RELAÇÕES ESCOLA/ FAMÍLIA	146
III.2.1- <i>Estratégias para um maior envolvimento das Famílias nas escolas.....</i>	167
III.2.2- <i>A Escola como Comunidade Educativa</i>	170

CAPÍTULO IV- FORMAÇÃO DE LEITORES	178
IV.1- A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO E DA SOCIEDADE ..	178
IV.2- O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES	180
IV.2.1 – <i>A Família</i>	181
IV.2.2 – <i>A Escola</i>	184
IV.2.3 – <i>Da obrigatoriedade ao prazer de ler</i>	187
IV.3 – DA ALFABETIZAÇÃO À LITERACIA	188
IV.4 – AS ATIVIDADES DE LEITURA NA SALA DE AULA.....	192
CAPÍTULO V- OBJETIVOS E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO	194
V.1- OBJETIVOS	194
V.2- HIPÓTESES.....	195
CAPÍTULO VI- ANÁLISE DE DADOS	196
VI.1- AMOSTRA.....	199
VI.1.1- <i>Caracterização dos estudantes</i>	199
VI.1.2- <i>Caracterização dos pais</i>	203
VI.2- INSTRUMENTOS	210
VI.2. 1- <i>Inquérito por questionário</i>	210
VI.2.2 – <i>Teste de leitura</i>	212
VI.2.3 – <i>Entrevista</i>	212
VI.2.4 – <i>Grupo de discussão</i>	213
VI.2.5- <i>Procedimento</i>	214
CAPÍTULO VII – RESULTADOS	216
CAPÍTULO VIII- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	254
CAPÍTULO IX- CONCLUSÕES	276
IX.1- CONCLUSÕES QUANTO AOS OBJETIVOS PROPOSTOS PARA A INVESTIGAÇÃO	276
IX.2- CONCLUSÕES OBTIDAS PARA CADA HIPÓTESE	279
IX.3- IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS E RECOMENDAÇÕES.....	281
IX.5- LINHAS DE INVESTIGAÇÕES FUTURAS.....	282
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	284
ANEXOS.....	325
ANEXO I.....	326
ANEXO II.....	331
ANEXO III.....	336
ANEXO IV	338

ANEXO V	340
---------------	-----

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela n.º 1 - Operações cognitivas subjacentes aos Métodos Fónicos de Aprendizagem da Leitura	65
Tabela n.º 2 - Operações cognitivas subjacentes aos Métodos Globais de Aprendizagem de Leitura	65
Tabela n.º 3 - Número total de estudantes matriculados (2008/ 2009) no 1º CEB	200
Tabela n.º 4 - Distribuição dos estudantes segundo o sexo e o ano de escolaridade	200
Tabela n.º 5 - Caracterização Sociodemográfica dos Leitores	202
Tabela n.º 6 - Distribuição dos pais segundo a idade	204
Tabela n.º 7 - Distribuição dos pais segundo a situação profissional	206
Tabela n.º 8 - Distribuição dos pais segundo o número de filhos.....	207
Tabela n.º 9 - Distribuição dos pais segundo o tipo de habitação	208
Tabela n.º 10 - Distribuição dos pais segundo o número de veículos do agregado familiar	209
Tabela n.º 11 - Dados do Teste de Idade de Leitura	216
Tabela n.º 12 - Resultados Médios e Desvio Padrão do TIL em função das variáveis sexo e grupos etários	220
Tabela n.º 13 - Caracterização dos hábitos leitores dos pais e mães	221
Tabela n.º 14 - Relação entre os hábitos leitores dos pais/ mães e das crianças segundo a opinião da professora.....	225
Tabela n.º 15 - Resultado dos hábitos leitores familiares representados em quartis percentuais com a respetiva frequência e média de rang.....	226
Tabela n.º 16 - Teste de Kruskal-Wallis.....	227
Tabela n.º 17 - Distribuição dos estudantes segundo os grupos estatísticos tendo em conta a nota final.....	229
Tabela n.º 18 - Teste Mann-Whitney.....	230
Tabela n.º 19 - Teste de Kruskal-Wallis	231
Tabela n.º 20 - Teste de Kruskal-Wallis	232
Tabela n.º 21 - Teste de Kruskal-Wallis	234
Tabela n.º 22 - Teste de Kruskal-Wallis	235

Tabela n.º 23 - Teste de Kruskal-Wallis	237
Tabela n.º 24 - Teste de Kruskal-Wallis	238
Tabela n.º 25 - Teste de Kruskal-Wallis	240
Tabela n.º 26 - Teste de Kruskal-Wallis	241
Tabela n.º 27 - Teste de Kruskal-Wallis	243
Tabela n.º 28 - Teste de Kruskal-Wallis	244
Tabela n.º 29 - Teste de Kruskal-Wallis	246
Tabela n.º 30 - Teste de Kruskal-Wallis	247

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 - Distribuição dos estudantes segundo o sexo e o ano de escolaridade	201
Gráfico n.º 2- Distribuição dos estudantes segundo a caracterização Sociodemográfica dos leitores.....	202
Gráfico n.º 3 - Distribuição dos pais segundo a idade	205
Gráfico n.º 4 - Distribuição dos pais segundo a situação profissional.....	206
Gráfico n.º 5 - Distribuição dos pais segundo o número de filhos	207
Gráfico n.º 6 - Distribuição dos pais segundo o tipo de habitação	208
Gráfico n.º 7 - Distribuição dos pais segundo o número de veículos do agregado familiar	209
Gráfico n.º 8 - Distribuição da média do rendimento leitor com os níveis de hábitos leitores	228
Gráfico n.º 9 - Distribuição dos estudantes segundo a média da nota final.....	229
Gráfico n.º 10 - Distribuição dos estudantes segundo os sexos tendo em conta a variável nota final	230
Gráfico n.º 11 - Média do número de livros que os pais leram com o rendimento leitor dos filhos	231
Gráfico n.º 12 - Média do número de livros que as mães leram com o rendimento leitor dos filhos	233
Gráfico n.º 13 - Nível de interesse de leitura dos pais com o rendimento leitor	235
Gráfico n.º 14 - Nível de interesse de leitura das mães com o rendimento leitor	236
Gráfico n.º 15 - Nível dos pais que leem literatura com o rendimento leitor dos estudantes	238
Gráfico n.º 16 - Nível das mães que leem literatura com o rendimento leitor dos estudantes	239

Gráfico n.º 17 - Média dos pais que costumam contar histórias com o rendimento leitor dos estudantes	241
Gráfico n.º 18 - Média das mães que costumam contar histórias com o rendimento leitor dos estudantes	242
Gráfico n.º 19 - Níveis dos livros que os pais têm em casa com o rendimento leitor dos estudantes	244
Gráfico n.º 20 - Níveis dos livros que as mães têm em casa com o rendimento leitor dos estudantes	245
Gráfico n.º 21 - Níveis de importância que a leitura tem para os pais com o rendimento leitor dos estudantes	247
Gráfico n.º 22 - Níveis de importância que a leitura tem para as mães com o rendimento leitor dos estudantes	248

AGRADECIMENTOS

Este projeto só pode ser concretizado devido ao empenhamento e trabalho realizado. Desde o linear do corpo do projeto até à sua finalização singrou a inconformidade, tentando nunca estar satisfeita com o que tinha alcançado. Contudo é necessário reconhecer que várias individualidades foram e estiveram presentes na elaboração desta investigação, sem elas não teria sido possível, desde professores, colegas, amigos, até aos familiares, o apoio prestado por estes, tanto a nível científico como afectivo.

Agradeço em particular aos professores doutores José Luis Ramos Sánchez e Prudencia Gutiérrez Esteban, orientadores desta investigação, pela sua orientação, compreensão, tempo disponível e preocupação para que tivéssemos o trabalho pronto o quanto antes.

Ao meu pai e irmã pela compreensão e apoio que sempre me prestaram, incentivando-me e dando-me forças para continuar.

A todos os meus amigos e amigas porque sem eles nada disto seria possível, e que estiveram sempre presentes. Agradecendo a sua paciência ajudando-me a trabalhar com o computador e a ultrapassar as dificuldades sempre que as mesmas surgiam.

A todos os que me facultaram apoio e acreditaram que a realização deste projeto seria possível.

Ao Paulo, pela paciência e força que sempre me transmitiu, incentivando-me a não desistir... apesar de em muitos momentos eu ter fraquejado, não dando o meu melhor.

E finalmente, ao meu filho Guilherme, pelas horas que deixei de partilhar com ele nesta reta final.

A todos o meu muito obrigada.

RESUMEN

Este trabajo de investigación surge de la necesidad de analizar los hábitos de lectura en los niños y niñas y sus familias y poder verificar cuáles son los motivos del desinterés en la lectura entre el alumnado.

Con este trabajo se pretenden conocer los hábitos de lectura de los niños y de sus padres, con el objetivo de identificar el motivo de los escasos rendimientos en el desempeño de la lectura entre los estudiantes, para poder así intervenir para lograr mejorar los resultados.

Así, los objetivos de este trabajo son caracterizar el rendimiento de la lectura de los niños; caracterizar los hábitos de lectura de sus padres; encontrar la relación entre los hábitos de lectura y su rendimiento; analizar la relación entre los hábitos de lectura y su rendimiento en los progenitores y sus hijos, los niños que integran el Primer Ciclo en Educación Básica (CEB) en Portugal (es lo que podría ser equivalente a la Educación Primaria en España); analizar si existen diferencias significativas entre los estudiantes del sexo femenino y del sexo masculino; verificar si la cantidad de libros que los progenitores leen influye en el rendimiento lector de los niños; identificar si existe relación entre los niños que piden a sus padres que les lean un cuento y su rendimiento en la lectura; verificar si el hecho de tener y disponer de libros en casa influye en el rendimiento de la lectura en los niños y corroborar si la importancia que los padres le dan a la lectura, repercute en el rendimiento de la lectura en los niños.

El universo analizado pertenece a la comunidad integrada por los alumnos del Primer Ciclo en Educación Básica en el Consejo de Viseu (Portugal), así como por sus respectivos progenitores (familias) o tutores legales. La muestra fue recogida en un grupo constituido por once escuelas, específicamente trescientos noventa y dos estudiantes de los cuales 159 (40,6%) son niños y 233 (59,4%) son niñas, además del número de padres (373) y madres (386) participantes en la muestra. Para realizar el análisis de datos se optó por la combinación de los dos tipos de investigación de un método cuantitativo para poder cuantificar y analizar los datos obtenidos en el cuestionario realizado a los padres y docentes mediante el instrumento denominado *Test de la Edad Lectora* (Sucena y Castro, 2008), para verificar la velocidad de lectura, su comprensión y agudeza. Igualmente se

empleó también un método cualitativo, descriptivo e interpretativo, con el objetivo de analizar las informaciones obtenidas en el grupo de debate realizado con los docentes y en las entrevistas realizadas a los padres y madres.

A lo largo de la investigación pudimos constatar la ausencia de hábitos de lectura por parte de los padres de los estudiantes analizados, verificando que existen muchos padres que no poseen hábitos de lectura siendo muy escaso el porcentaje de padres y madres que leen con frecuencia.

Verificamos también mediante la aplicación del *Test de Edad Lectora* que los niños presentan un promedio de rendimiento de lectura de 16,55 y que en las niñas es de 13,75, lo que significa un bajo resultado en el rendimiento de lectura en ambos sexos. También se comprueba que uno de los mayores problemas vinculados a esta investigación es la ausencia de motivación hacia a la lectura entre los estudiantes.

También podemos ver que los niños cuyos padres tienen una mejor lectura hábitos, tienen un jugador de mayor rendimiento , así como los niños que piden el país para leerlos historias también tendrán efecto en el rendimiento del jugador , ya que estos niños tienen su imaginación más desarrollada, y cuando aprenden a leer tienen una mayor motivación para leer.

Esta investigación fue realizada con la profunda convicción de la importancia de la comprensión de la lectura en el contexto educativo, ya que si los estudiantes no tienen un buen lector la comprensión nunca tendrá buenos resultados académicos o estar motivados para el logro académico . También demuestra que hay una falta de lectura de los estudiantes y padres de familia, es decir, podemos ver que los padres de los hábitos de los lectores son muy pocos, y que reflexionaremos en lector de los ingresos de sus hijos. Por lo tanto , para terminar este trabajo , tenemos la idea de que gran parte se debe hacer en esta dirección , ya que no sólo tenemos que trabajar con nuestros estudiantes , sino también a sus padres.

Palabras clave: Hábitos de lectura, lector, lectura, capacidad de lectura, motivación, rendimiento de lectura, familia, escuela.

RESUMO

Este trabalho de investigação surgiu da necessidade de analisar os hábitos leitores das crianças e dos pais afim de verificar quais os motivos do desinteresse leitor das crianças.

Os objetivos deste trabalho são: caracterizar o rendimento leitores das crianças e caracterizar os hábitos leitores dos pais; relacionar os hábitos de leitura com o rendimento leitor; aferir a relação entre os hábitos de leitura e o rendimento leitor; analisar a relação entre os hábitos de leitura dos pais e o rendimento leitor das crianças no 1º CEB; analisar se existem diferenças significativas entre os estudantes do sexo feminino e do sexo masculino; verificar se o número de livros que os pais leem influencia o rendimento leitor das crianças; identificar a relação entre o facto dos filhos pedirem aos pais para contarem histórias e o seu rendimento leitor; averiguar se o facto de as crianças terem livros em casa influi o seu rendimento leitor: verificar se existe relação entre o facto dos pais darem muita importância à leitura e com o rendimento leitor das crianças.

O universo de estudo é extraído dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Viseu e dos respetivos pais e mães. A amostra foi recolhida num agrupamento onde estão inseridas onze escolas, mais propriamente 392 estudantes, constituídos por 159 (40,6%) elementos do sexo Masculino e 233 (59,4%) do sexo feminino, e por 373 pais e 386 mães. Para a análise de dados optou-se por conjugar os dois tipos de investigação uma metodologia quantitativa de forma a quantificar e analisar os dados extraídos no questionário efetuado aos Pais, aos docentes e no Teste de Idade de Leitura (Sucena e Castro, 2008) para verificarmos a velocidade leitora, a compreensão leitora e a acuidade leitora; e uma metodologia qualitativa descritiva interpretativa para analisar as informações obtidas no grupo de discussão realizado aos docentes e nas entrevistas realizadas aos pais.

Com este trabalho pretende-se observar os hábitos leitores das crianças e dos pais, de modo a identificar a razão dos fracos rendimentos leitores dos estudantes, para que possamos intervir de modo a melhorar os resultados.

Ao longo da investigação podemos constatar a falta de hábitos de leitura por parte dos pais, verificando-se que existem bastantes famílias não têm hábitos de leitura e, existindo uma pequena percentagem de pais que leem com frequência.

Verificamos também através da aplicação do *Teste Idade Leitura* que as crianças do sexo masculino apresentam uma média do rendimento leitor de 16, 55 e as do sexo feminino de 13,75, constituindo baixos resultados do rendimento leitor. Comprovando assim que um dos maiores problemas dos estudantes é a falta de motivação para a leitura.

Podemos também constatar que as crianças cujos pais têm um melhores hábitos de leitura possuem um maior rendimento leitor. Assim, como as crianças que pedem aos pais para lhes lerem histórias, também vai produzir efeitos no rendimento leitor, pois estas crianças têm a sua imaginação mais desenvolvida, e quando aprendem a ler possuem uma maior motivação para a leitura.

Esta investigação foi realizada com a profunda convicção da importância da compreensão leitora no contexto educativo, pois caso os alunos não possuam uma boa compreensão leitora nunca terão bons resultados letivos, nem se sentirão motivados ao nível académico. Também comprova que existe uma grande falta de leitura quer dos alunos como dos pais, ou seja, podemos constatar que os hábitos leitores dos pais são muito poucos, e que se vão refletir no rendimento leitor dos seus filhos.

Assim sendo, ao terminarmos este trabalho, ficamos com a ideia de que muito deve ser feito neste sentido, pois não devemos somente trabalhar com os nossos alunos mas também com os seus pais.

Palavras Chave: Hábitos leitores, Leitor, Leitura, Competência leitora, desenvolvimento, motivação, rendimento leitor, família, escola.

ABSTRACT

This research arises from the need to analyze reading habits in children, their families, to verify what are the reasons for the lack of interest in reading among students.

This work intended to find reading habits of children and their parents, in order to identify the reason for the poor efficiency in reading performance among students, in order to intervene achieving better results. Thus, the objectives of this study were characterize reading performance of children; characterize reading habits of their parents; find the relationship between reading habits and their performance; analyze the relationship between reading habits and performance in parents and their children, children who make up the first cycle of Basic Education (CEB) in Portugal; examine significant differences between female students and male; check whether the number of books that parents read influences reading performance of children; identify the correlation between children who ask their parents to read them a story and reading performance; check whether having and have books at home affects reading performance in children and confirm if the importance that parents give reading, affects reading performance in children.

The universe analyzed belongs to integrated students from first cycle of Basic Education in the Council of Viseu (Portugal) community and their respective parents (families) or legal guardian. The sample was collected from a group consisting of eleven schools, specifically three hundred ninety-two students of whom 159 (40.6%) were boys and 233 (59.4%) girls, plus the number of parents (373) and mothers (386) participating in the sample. To perform data analysis we chose the combination of two types of research, quantitative method to quantify and analyze the data obtained in the survey conducted for parents and teachers through the instrument called Test of the reading age (Sucena and Castro, 2008) to verify the speed of reading, understanding and insight. Also a qualitative, descriptive and interpretative method, with the aim of analyzing the information obtained in the discussion group conducted teachers and interviews with parents was also used. Throughout the investigation we were able to confirm absence of reading habits by the parents of students analyzed, verifying that are many parents who don't have reading habits skills in very high percentage in opposite to parents who read frequently.

Also checked by applying the test of Age Reading that children have an average income of 16.55 in reading and than girls is 13.75, which means a low result in read performance in both sexes. It also found that one of the biggest problems associated with this research is the lack of motivation towards reading among students. We could also saw that those whose parents children have better reading habits, have higher performance reading, as well as children who ask the parents to read stories also have effect on reading performance, those children's have their imagination more developed and when they learn to read have a greater motivation to do it. This research was conducted with the deep conviction of the importance of reading comprehension in the educational context, because if students do not have a good reading understanding they will never have good academic results or be motivated to academic achievement. It also shows that there is a lack in reading students and parents; we saw that parents with reading habits are very few, and the reading will reflect the income of their children. Therefore, to finish this work, we have the idea that much must be done in this direction, because not only we have to work with our students, but also with their parents.

Keywords: Reading habits, reader, reading, reading ability, motivation, reading performance, family, school.

RESUMEN EXTENSO EN ESPAÑOL

Título de la tesis: **CARACTERIZACIÓN DEL RENDIMIENTO LECTOR ALUMNADO DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA Y LOS HÁBITOS LECTORES DE LAS FAMILIAS.**

Justificación y motivación en la realización del trabajo

Este trabajo de investigación surge por la necesidad de analizar los hábitos de lectura en los niños y sus padres y poder verificar cuáles son los motivos del desinterés en la lectura el alumnado.

Como profesoras del Primer Ciclo en Educación Básica y docentes de la disciplina conocida por el nombre de *Didáctica de Lengua Portuguesa* (Enseñanza de la lengua portuguesa), la formación y la práctica profesional de la que disponemos, nos ha demostrado la importancia y pertinencia de este estudio, ya que cada vez más, verificamos la desmotivación entre los niños hacia la lectura.

De este modo, sabiendo que estos niños serán el futuro de nuestra sociedad, es necesario localizar la raíz del problema, para poder así solucionar y ayudar a que los chicos sean lectores eficientes y con capacidad de crítica.

La falta de hábitos de lectura es un problema en el país. No obstante, esta realidad no es reciente y es que el número de adultos que lee también puede ser escaso. Muchas personas sustituyen el hábito de lectura, saludable e imprescindible, por la televisión o los juegos de computadora entre otros.

Nuestros niños y niñas son el futuro de la sociedad y son el reflejo de las acciones de sus familias. Si el libro es un objeto de valor decorativo, el niño o la niña dejará de sentirse interesado por su finalidad práctica y lo sustituirá por algún pasatiempo, tal como lo hicieron sus progenitores.

Sin embargo la lectura y en consecuencia, la capacidad de comprender lo que se lee, es fundamental para todos las personas a lo largo de su vida, específicamente para que puedan progresar y adaptarse al mundo que los rodea.

Es fundamental inculcar en los niños el hecho de que la lectura es imprescindible en sus vidas, desde el momento en el que dan sus primeros pasos en el aprendizaje de la misma. Debemos demostrarle que ella puede estar siempre presente, hasta en los juegos

de todos los días. De este modo, desde el punto de vista de la Educación Básica (Primaria), una de las funciones que tiene la escuela es la de conseguir que cada alumno sea un buen lector, eficiente y crítico, junto con la capacidad de obtener informaciones y de organizarlas apropiadamente así como disfrutar del encanto creativo que el acto de leer le puede proporcionar.

La lectura es una estrategia que lleva a los estudiantes a aprender cómo expresarse oralmente, como también los conduce al desarrollo de la lengua escrita, porque tal como en la lectura, la escritura no es una actividad de adquisición espontánea o natural.. Por este motivo exige una enseñanza específica, sistemática y de práctica frecuente necesariamente supervisadas.

Leer proporciona a los lectores el saber hacer, el saber ser, el saber estar, de modo lingüístico, cognitivo y social permitiéndoles aún expresar sus dudas y clarificar sus puntos de vista, teniendo en consideración el contexto, las relaciones entre los interlocutores, sus expectativas y sus valores. Consigue además, que tengan una imagen de sí mismos que los haga sentir interlocutores de pleno derecho.

A lo largo de esta investigación pretendemos encontrar las respuestas para las siguientes cuestiones: ¿cuáles son los hábitos de lectura de los niños y de sus padres?, ¿cuál es la relación entre los hábitos de lectura y el rendimiento lector de los niños del Primer Ciclo de Ensino Básico en el Concelho de Viseu (Portugal)? y ¿cuáles son las variables que intervienen directamente en el rendimiento lector de los niños y niñas?.

Objetivos e hipótesis

Para responder a estas preguntas, nos planteamos los siguientes **objetivos** de investigación:

1. Caracterizar el rendimiento lector de los niños y niñas.
2. Caracterizar los hábitos de lectura de sus padres y madres.
3. Comprobar la relación entre los hábitos lectores de los padres/madres y el rendimiento lector de sus hijos e hijas.
4. Verificar si existen diferencias significativas en rendimiento lector en función del sexo.

5. Comprobar si el nivel de interés que poseen los padres y madres por la lectura está relacionado con el rendimiento lector de sus hijos e hijas.
6. Verificar si la cantidad de libros que leen los padres y madres influye en el rendimiento lector del alumnado.
7. Comprobar si existe relación entre el hecho de que los padres y madres cuenten una historia o cuentos a sus hijas e hijos y su rendimiento lector.
8. Analizar el hecho de que si el alumnado dispone de más libros en sus casas influye en su rendimiento lector.
9. Relacionar la importancia dada por las familias a la lectura con el rendimiento lector.

En base en lo anteriormente expuesto establecemos las siguientes **hipótesis**:

1. Existe una relación entre los hábitos lectores de los padres y madres y el rendimiento lector de sus hijos e hijas.
2. Los hijos e hijas de familias lectoras, son mejores lectores.
3. Existe mejor rendimiento lector entre las estudiantes de sexo femenino.
4. Existe una relación entre el número de libros cuyos progenitores leen y el rendimiento lector de los hijos e hijas.
5. El nivel de interés otorgado a la lectura por parte de los padres y madres, se relaciona con el rendimiento lector de los niños y niñas.
6. Existe un mejor rendimiento lector en los niños y niñas cuyos progenitores leen más obras literarias.
7. El interés por escuchar historias o cuentos por parte de los niños y niñas influye en su rendimiento lector.
8. Existe una relación entre el número de libros que existe en casa y el rendimiento lector de los hijos e hijas.
9. Existe relación entre la importancia que los padres y madres conceden a la lectura y el rendimiento lector de sus hijos e hijas.

En la actualidad, atravesamos un momento en el que las diferentes comunidades directa o indirectamente, influyen en la vida cultural y educativa del país. Si estas comunidades se mantienen en alerta y sensibilizadas para con los bienes culturales y

educativos, otorgándole más importancia al valor que posee “el libro”, por su valía evidente y su enraizamiento tradicional, surgen entonces, nuevos hábitos de lectura, consecuencia de esta presumible relación causal integrada por el libro y la formación cultural de la ciudadanía. Estos hábitos de lectura también se deben a la existencia de bibliotecas debidamente acondicionadas y equipadas, tanto material como intelectualmente donde el libro y el gusto por la lectura ocupa un papel relevante. Estas preocupaciones no se limitan a nuestro país, dado que lo que es conocido por el ciudadano común, los profesionales y la comunicación social, como “crisis de lectura”, es también una realidad existente en cualquier punto del globo terrestre. Probablemente, esta crisis que en nuestra actualidad se ha evidenciado, se manifestó un poco en toda la historia cultural de la Humanidad. Por otra parte, no se nos puede olvidar que la masificación de la enseñanza y acceso liberalizado a otros productos culturales, cada vez más diversificados, posibilita el que los niños y niñas no lean tanto como deberían, pues no disponen de tiempo para esta actividad (Alçada,2005).

Siendo así, recurrimos a actitudes y prácticas que contribuyen en la formación de la infancia, de manera a que adquieran buenos hábitos de lectura. De acuerdo a lo que expresa Magalhães (2000, p. 60) «(...) los conceptos pedagógicos actuales destacan el papel del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aprender significa cuestionar, buscar, escoger, evaluar, crear...». También Zibberman (2003) se pronuncia de manera favorable a este proceso y expresa que se prolongará más allá de la escolarización y que supone un diálogo continuo con el mundo, pues la existencia de una educación permanente necesita de una actitud positiva frente al conocimiento que se encuentra en constante evolución.

Considerando estos presupuestos, le compete a la Escuela (desde los más tiernos años) dinamizar las estrategias para que los estudiantes adquieran actitudes y metodologías de trabajo que les sirvan de base y guía en este proceso, desarrollando las capacidades y conocimientos necesarios a lo largo de sus vidas. La sociedad en la que vivimos es cada vez más compleja, cada vez más es necesario que nuestros estudiantes adquieran una buena comprensión lectora, fundamental en el desarrollo de su pensamiento. Para Perrenoud (2001, p. 23) la comprensión lectora “es la capacidad de actuar de manera eficaz en una situación determinada, con base en conocimientos, pero sin que estos le limiten”. Sin embargo, según Macedo (2003, p. 12), “Una capacidad es

más que simple conocimiento”, es decir, que puede ser vista como un aprendizaje que influirá en determinadas decisiones, evaluaciones y juicios.

Dadas estas acepciones, consideramos que las competencias de lectura deben ser vistas de un modo más amplio que lo que representa simplemente leer un texto, pues además del conocimiento del código escrito es también necesario aprender otros lenguajes (gráficos, dibujos, formas de expresión,...) (Cereja, 2009). La capacidad lectora es el modo en cómo la persona consigue lidiar con las diversas situaciones con las que se encuentra.

Es realmente necesaria la ayuda de familias y docentes, para que se transmita una imagen positiva del libro hacia los pequeños. Así, los niños y niñas al interactuar con los libros adoptarán una conducta diferente frente a la lectura (Rojas, 2007).

No obstante, no podemos olvidar que en la Sociedad Digital existen otros medios de comunicación (Internet, chats, fórums, correo electrónico, sms, msn, redes sociales, mensajería instantánea, etc.) que necesitan poseer competencias en lectura y escritura diferentes de las que se llevan a cabo en el aula. Entonces es imprescindible concebir modificaciones en el modelo y regencia del currículo, para que éste se adapte a nuestros días. Así, es esencial relacionar las actividades de lectura propuestas a los estudiantes en la Escuela con sus propias vivencias. No podemos continuar ofreciéndoles el mismo tipo de actividades empleadas hasta ahora. Según Colomer (2003, p. 159), “la idea de que saber leer (y escribir) representa la clave del acceso a la cultura y al conocimiento está profundamente arraigada en nuestra sociedad. Sin embargo, el distanciamiento de los estudiantes en relación a la lectura y a la escritura es una realidad, a pesar de que estos saben lo esencial que es para su futuro”. Según la OCDE (2012), en un estudio exhaustivo acerca de que si nuestro alumnado está preparados para la era digital, se verifica que quienes fácilmente leen textos digitales, poseen un mayor rendimiento lector que aquellas personas que tienen dificultades en realizar la lectura de textos digitales. Siendo así, las familias y los políticos deberían tomar medidas para que todos los niños y niñas tengan acceso a este tipo de material educativo, pues así, contribuirían al fortalecimiento y la adquisición de competencias en la navegación digital. El alumnado que no cuenta con estas capacidades tendrán muchas dificultades en el proceso de adaptación y de inserción en esta nueva era electrónica. (OCDE, 2012).

Al mismo tiempo, a diario el lector común se enfrenta a una amplia gama de mensajes cuyo lenguaje es predominantemente de tipo gráfico-visual. La imagen visual en el mundo moderno asume un papel importantísimo, equivalente al que toma en la lectura funcional (Manguel, 2001). Por tanto, la comprensión lectora es un agente muy importante en el ámbito educativo, pues el aprendizaje depende de lo que el alumnado consigue interpretar en el contenido del material impreso. Siendo así, a lo largo de nuestra historia, varios autores presentaron diferentes acepciones con el propósito de definir este concepto. Estas definiciones se basan en “¿Qué es?” así como en la discriminación de los procesos implicados “¿En qué consiste?”. Citoler (1996, p. 107, citado en Viana, 2007) considera que la lectura no solamente es la decodificación de palabras, es sobre todo lograr entender el mensaje que contiene un texto. Podemos decir que en esta enunciación la autora demarca dos conceptos que asociados a la lectura: la comprensión y la decodificación. También Santos (2000) corrobora esta idea, pues para él “leer consiste en decodificar el lenguaje expresado en señales gráficas convencionales, extrayendo de ellos su significado. Leer es comprender” (Santos, 2000, p. 22). Siendo así, la decodificación de un texto impreso es tenida en cuenta como un factor esencial en la lectura, pero no es suficiente para lograr su comprensión, ya que el objetivo de la lectura es comprender y no sólo decodificar. Aunque la decodificación es entendida como un factor imprescindible para lograr la comprensión, muchos estudiantes consiguen decodificar un mensaje pero no lo consiguen entender. Lencastre (2003), Solé (2001) y Sánchez (2004) añaden otro dato importante para conseguir definir este concepto y que nos remite al rol del lector. La comprensión de la lectura es concebida como un proceso de construcción activa, lo que significa que el lector no está confinado a la ejecución de un simple papel de receptor de información.

Para Catalã (2001, p. 28), entender un texto significa “construir su significado, elaborando un modelo mental que es enriquecido a partir de nuevas informaciones contrastadas con los conocimientos activados en la memoria a corto plazo”. Los procesos de comprensión lectora consideran recursos y estrategias utilizadas en el abordaje de un texto, o sea son puestas en marcha actividades cognoscitivas durante la lectura. Si bien, debemos considerar que estos procesos llevados a cabo en diferentes niveles, no siguen una secuencia ni surgen simultáneamente. Existen procesos relacionados con la comprensión de los elementos de la frase, otros que confirman su coherencia interna y

otros que construyen un modelo mental del texto, que permite al lector obtener los elementos esenciales para proponer hipótesis e integrar el texto en la base de sus conocimientos anteriores. Existen aún otros procesos que son auxiliares en el desarrollo de la comprensión (Giasson, 2004).

Varios autores están de acuerdo en la idea de que son la familia y la escuela, los agentes que desempeñan el papel esencial en la realización del estímulo del aprendizaje de la lectura y en su acto propiamente dicho (Santos, 2000). Piensan estos autores, que la motivación para aprender a leer es semejante a la motivación para aprender a hablar. El niño aprende a hablar porque todas las personas que le rodean hablan, entonces este aprendizaje es una especie de transmisión de experiencia, incentivada por quienes le rodean. Los niños y niñas ven en las personas adultas modelos a seguir e intentan imitar todo lo que hacen. Si los adultos leen y escriben, serán un estímulo para que los pequeños realicen estas actividades también, otorgándoles la motivación necesaria para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, por ser en la escuela y en la familia donde hallan los modelos que auxiliarán o dificultarán su desarrollo en el transcurso de su aprendizaje (Viana, 2007).

Pero tanto la familia como la escuela, son dos sistemas diferentes con características propias, aunque con una interacción determinada. Para Machado (2011) la intervención de la familia en la escuela posee tres ejes fundamentales que son la comunicación familia-escuela, la acción interactiva y el trabajo de equipo. En la actualidad, la escuela les atribuye un papel fundamental a los padres y tutores legales, por lo que se realizan esfuerzos para mejorar la comunicación e incluirlos en las actividades de la escuela. Existe urgencia en estimular el diálogo de modo que se facilite la interacción en el proceso educativo.

De acuerdo a Formosinho (2004), la familia prevalece como el primer lugar de enseñanza y aprendizaje de actitudes y valores, comportamientos de interacción social que forjan que el niño aprenda una vasta gama de contenidos, reglas, normas y estructuras que facilitan su integración en otros sistemas de acción social más complejos, como por ejemplo la escuela. Tanto la familia como la escuela son locales privilegiados en la educación de los niños, donde los valores y las reglas deben ser transmitidos. No obstante, muchos son los obstáculos con los que la familia se encuentra, como por ejemplo la progresión en la carrera fundamentada en el mérito. Es menos importante la relación

familiar que la dependencia de la eficiencia profesional, lo que puede extenuar los lazos de parentesco. La profesionalización de ambos progenitores, la falta de tiempo y disponibilidad implican la necesidad de una readaptación de papeles, de modo que se fortalezcan las relaciones parentales. Para esto, debe existir la complementación y corresponsabilidad entre los dos miembros de la pareja; esto representa un proceso lento dadas las mentalidades y costumbres sedimentadas que son difíciles de alterar (Sousa & Filho, 2007).

La definición de escuela como comunidad educativa se origina en un concepto democrático y de participación de la acción de la escuela de acuerdo al pensamiento “comunitario y cívico de la acción educativa” (Formozinho, 2004, p. 9). Este nuevo concepto es fundamental, pues sólo así es posible enfrentar los nuevos desafíos con los que nos encontramos en la Educación Básica, en un momento en el que se realiza un esfuerzo para lograr la liberación de nuestras escuelas, poniendo en evidencia su vitalidad y su éxito en la obtención de los objetivos educativos.

Valls (2000) citado en Folgueiras (2011, p. 252) nos dice que las comunidades de aprendizaje son “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo para conseguir una sociedad de información para todos, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concretiza en todos los espacios incluyendo el salón de clase”.

De este modo, verificamos que la participación de las familias en la escuela es un derecho establecido en la *Constitución Portuguesa* y legislado por la *Ley de Bases del Sistema Educativo Portugués*, pese a que esta relación existió desde siempre, aunque de modo informal. En cualquier escuela se evidencia la participación de las familias, aunque apenas sea en la responsabilidad de hacer que los hijos e hijas vayan a la escuela, para lo que deben cumplir con las condiciones de higiene y alimentación básicas requeridas, vigilando la asiduidad de su educando así como la puntualidad y el cumplimiento de las tareas exigidas por la institución de enseñanza.

No obstante, podemos afirmar que a lo largo del tiempo la participación de las familias ha sufrido alguna alteración, al ser enfatizados y formalizados los contactos entre éstas y la escuela. Depende ahora de la escuela aprovechar esta participación así como beneficiar de los programas de promoción y desarrollo para conseguir una “escuela eficaz” (Barroso, 2004).

En resumen, “la lectura es una actividad que afecta a todas las áreas de la escolarización: lenguaje, matemáticas, ciencias de la naturaleza, ciencias sociales (...) y por lo tanto es necesario que los docentes conozcan minuciosamente los aspectos que sobre ella inciden” (Catalã, 2001, p. 11-12). Al comprender con claridad, pueden seleccionar y evaluar la información de la que disponen, dándole un juicio de valor, pueden seguir indicaciones o instrucciones en cualquier trabajo, pueden distinguir lo que es primordial de lo que es secundario, captar una secuencia de ideas, concluir, vislumbrar revelaciones, hacer inferencias, pueden clasificar, resumir, tomar notas, disfrutar con la lectura al visualizar las imágenes que los libros ofrecen, pueden entender la intención del autor y acercarse a un texto literario. “En la escuela, la lectura es una herramienta que ayuda en una vasta gama de actividades: mediante una buena comprensión de lectura, los niños pueden encontrar la información que necesitan, pueden utilizar el diccionario, usar un índice, emplear los archivos de trabajo, resolver problemas, disponer de la biblioteca, interpretar gráficos, esquemas o mapas (...).” (Sim- Sim,

Si nos referimos al planteamiento metodológico empleado en esta investigación, podemos decir que se trata de un estudio donde se conjugan las dos tradiciones investigadoras principales, dado que los datos resultantes de la investigación realizada mediante pruebas de lectura y cuestionarios deben ser cuantificados, mientras que las informaciones sobre los conocimientos adquiridos en el grupo de debate de los y las docentes y en la entrevista realizada a los padres y madres, nos conducen a una investigación de índole cualitativa, descriptiva e interpretativa (Cohen, Marion e Marrison, 2000).

El término “método” según Elhart (1988) citado en Carmo (1998, p. 67), consiste en “el conjunto de pasos a seguir y de los medios que nos llevan a los resultados”. Fundamentalmente se trata de las estrategias y procedimientos utilizados para resolver el problema investigado. Tiene como objetivo comprender el procedimiento científico. Para ello se constituye como una descripción sistematizada de cómo será realizada dicha investigación. Por otra parte, el diseño de investigación, de acuerdo con Fortin (2000, p. 65) es “el plano lógico creado por el investigador con el propósito de obtener respuestas válidas a las cuestiones bajo investigación o a las hipótesis formuladas”. Este diseño, además de tener como objetivo dar respuestas válidas a las preguntas de la investigación, pretende controlar potenciales fuentes de distorsión que pueden influir los resultados del

estudio realizado. Al elaborar cuidadosamente un proyecto de investigación, el investigador podrá eliminar o al menos reducir los errores en su origen de modo que surja de los resultados una sola explicación razonable.

La investigación cuantitativa está basada en una filosofía “lógico-positivista”, lo que quiere decir que es algo que le es foráneo al investigador, algo único que se puede dividir en variables (aunque sólo exista una realidad). Este tipo de investigación tiene por objeto explicar la realidad, comprobando hipótesis teóricas, previendo la ocurrencia y la magnitud de un fenómeno determinado y descubriendo algunas de sus características (Tuckman, 2000). En esta corriente, se pretende explicar la realidad, para poder llegar a su prevención y control por un lado y por otro, se desea obtener generalizaciones independientemente del tiempo o contexto en el que se haya realizado, para así poder crear leyes que expliquen ciertos fenómenos. En este arquetipo de investigación, el investigador es visto como apenas un individuo que no posee cualquier opinión acerca del asunto en cuestión, que imparcial, busca darle profundidad con el instrumento utilizado (Carmo, 1998). Esta metodología empírico-analítica separa la teoría de la práctica porque la teoría tiene un carácter normativo ante la práctica. La mayoría de los problemas que investiga se basa en postulados y teorías, que no tienen en cuenta las necesidades reales de los individuos. Los instrumentos utilizados, implican una cuantificación de datos, para lo que utilizan cuestionarios o encuestas, tests o pruebas cortas y escalas de medida, entre otros. La análisis de los datos es de carácter deductivo y emplea análisis cuantitativos (Fortin, 2000).

Por otra parte, la investigación cualitativa está basada en una filosofía “naturalista-fenomenológica”, es decir considera el ser humano social, aquel que no puede medirse una vez que las variables a ser consideradas serían infinitas. Son varios los aspectos a ser tomados en cuenta (es algo que se va construyendo). Su objetivo no es la elaboración de leyes pero la interpretación de fenómenos para poder llegar a conclusiones considerando los aspectos sociales y temporales de su entorno. En este tipo de investigación el investigador está vinculado al investigado (pudiendo incluso formar parte de la investigación). Estas investigaciones tienen su razón de ser en el estudio de problemas concernientes a las necesidades de un determinado grupo social. Su objetivo es el de entender la situación pero tomando en consideración el punto de vista de los sujetos. La teoría está enlazada a la práctica por la retro-información que afecta el desarrollo teórico

a través de los datos obtenidos en su parte práctica. Los instrumentos son de orden cualitativa como por ejemplo observación, entrevista y grupos de discusión. El análisis de los datos es también cualitativo por lo que se originan varias etapas (reducción, categorización, representación, validez e interpretación) (Gil, 1995; Creswell; 2003; Almeida & Freire, 2008).

De manera que la muestra de esta investigación está constituida por estudiantes de 2º, 3º y 4º Grado de las escuelas del Primer Ciclo de Educación Básica del Concelho de Viseu así como por sus respectivos padres y madres. Este agrupamiento escolar incluye once escuelas del Primer Ciclo de la Educación Básica. Dos de estas escuelas están situadas en una ciudad y las nueve restantes se encuentran ubicadas en zonas rurales. Los representantes legales de estos niños y niñas ejercen alguna de las profesiones pertenecientes al sector económico primario o secundario. Se ha constatado que la mayoría de los padres y tutores posee apenas la escolaridad proporcionada por el Primer Ciclo de la Educación Básica y en lo general ostentan un bajo nivel socioeconómico y cultural.

En la realización de este estudio fueron utilizados los siguientes instrumentos:

- Un cuestionario dirigido a los padres y madres de los niños y niñas con el propósito de indagar sobre sus hábitos de lectura;
- El test de Sucena y Castro (2008) para verificar la velocidad, comprensión y agudeza de las lectura en los escolares;
- Un cuestionario a los y las docentes con el objetivo de verificar el nivel de eficiencia en la lectura.
- Un grupo de discusión con la participación de diez docentes con el fin de conocer el grado del hábito lector de los niños y niñas y sus familias, así como el modo en el que fue adquirido;
- Entrevistas a diecinueve padres/madres o representantes legales para analizar sus hábitos de lectura y el de sus representados.

A continuación se describe en qué consisten cada uno de estos instrumentos de investigación utilizados para la recogida de datos en el presente trabajo.

- a. El cuestionario es una técnica de recogida de información no-participante apoyada en una serie de preguntas escritas y dirigidas a un cierto grupo de personas (las encuestadas), que pueden incorporar opiniones, representaciones, creencias o información de sí mismas o de su propio entorno (Carmo & Ferreira, 1998). Según Carmo & Ferreira (1998), para construir un cuestionario se necesita, obviamente, saber de manera exacta lo que se pretende, asegurándose de que las preguntas poseen una significación y que todos los aspectos de la cuestión fueron abordados. Así, el uso apropiado de un cuestionario se debe principalmente a la presencia y pertinencia de los objetivos y de sus hipótesis previas; de la validez de las preguntas realizadas, así como de la fiabilidad de los resultados obtenidos. El cuestionario se distingue de la entrevista porque en su aplicación se excluye en algunos casos el contacto directo entre el investigador y el investigado, que caracteriza a una situación de entrevista (Almeida & Pinto, 1982; Fortin, 2000). De acuerdo con Fortin (2000), esta técnica es apropiada para amplios estudios de grandes conjuntos de individuos (generalmente mediante la medición de ciertas características de una muestra representativa); sin embargo, poseen limitaciones importantes relacionadas al grado de profundidad de la información recogida. En lo referente a las preguntas, éstas deben poseer una buena organización y ser explícitas, pues no hay manera de esclarecer dudas que surjan en el momento de completar la encuesta (Carmo & Ferreira, 1998). En una encuesta podemos encontrar diferentes tipos de preguntas (de identificación; información; descanso; control). En la preparación de un cuestionario, se tiene como principal objetivo convertir la información obtenida por los encuestadores, en datos que faciliten su acepción al máximo número posible de sujetos en los más diversos ámbitos (Afonso, 2005). Para la realización de este trabajo, realizamos dos cuestionarios. El primero fue aplicado a los padres y madres del alumnado y tenía como objetivo obtener respuestas a cerca de los hábitos de lectura en el seno familiar. El segundo, fue aplicado a la profesora tutora de la clase, con el objetivo de obtener información en relación con la lectura formal y con los objetivos y estrategias practicadas en la clase para colaborar en el desarrollo de la capacidad lectora del alumnado.

b. Los test o pruebas, contienen tareas que se consideran representativas del comportamiento o competencia a evaluar. Considerando la realización de estas tareas, podemos valorar el dominio de las aptitudes de la persona. Generalmente, se propone un conjunto de tareas iguales para todos los sujetos y donde los procedimientos son los mismos para todo el alumnado (tiempo, instrucciones...), de manera a que tengan conciencia de que están siendo evaluados en las mismas circunstancias que el resto (Almeida & Freire, 2003). Para estos autores, existen varios tipos de pruebas:

i. Las pruebas estandarizadas, que son un conjunto de procedimientos controlados. Podemos definirlas como “normas de referencia”, cuando se refieren a una norma, es decir, a un estándar de comparación en un grupo; o “criterios de referencia”, cuando se refieren a criterios previamente establecidos, para ser alcanzados por cada individuo. La elección de las tareas debe mantener un criterio estricto, pues deben garantizar que representan las dimensiones, procesos o competencias que se encuentran en análisis. Los resultados obtenidos deben ser estudiados de acuerdo a los procedimientos estadísticos adecuados.

ii. Pruebas informales: a pesar de que se conocen como “informales”, no significa que sean menos exigentes. Estas pruebas también utilizan criterios de referencia, a pesar de que están basadas en objetivos en la clase, la sección o de la escuela y deben cumplir con los objetivos y contenidos determinados por programas escolares u otras normas establecidas. Estas pruebas son guiadas por procedimientos menos rígidos, lo que trae como consecuencia menos garantía de precisión y de validez. Son generalmente utilizadas en las evaluaciones formativas y sumativas en el aula.

c. La entrevista pretende caracterizar la influencia que ejercen los padres y madres sobre los hábitos de lectura de sus hijos e hijas. Para la realización de la entrevista fue elaborado un guión de preguntas a realizar a los diecinueve padres y madres pertenecientes a la mencionada muestra. La entrevista es una técnica bastante difundida para la recopilación de datos, pues tal como lo expresa Menga (2005, p. 34) “nos permite captar de modo inmediato, la

información deseada, prácticamente a cualquier tipo de informante y sobre los más diversos temas”. Según Zago (2005:298) la entrevista emplea “otros recursos cuya finalidad es la de completar las informaciones y ampliar las posibilidades de observación y elaboración de datos”. También según Quivy y Campenhoud (1992, p. 192), la entrevista “establece un contacto directo entre el investigador y su interlocutor y direccionada sutilmente por parte del primero”. Así la entrevista es utilizada para recoger una mayor cantidad de informaciones con la finalidad de complementar los datos obtenidos mediante otras técnicas. Moser e Kalton (citado en Bell, 1997, p. 118) dice que la entrevista es similar “a una conversación entre entrevistador y entrevistado con el propósito de extraer una determinada información”. En nuestra investigación recurrimos al método de entrevista semi-estructurada por los siguientes motivos:

- Está organizada con base en una guía preparada previamente;
- No es necesario seguir un orden secuencial en las preguntas, por lo que nos permite libertad y flexibilidad durante su realización, además de poder avanzar de acuerdo a las respuestas obtenidas.
- Nos permite trabajar sistemáticamente con los datos obtenidos.

d. El grupo de discusión es una técnica de investigación utilizada en el contexto escolar, debido a que las situaciones educativas pueden ser de diversa índole y grado de complejidad. Para Callejo (2001) el grupo de debate es una técnica adecuada para recopilar información en situaciones complejas, como las que se manifiestan en el ambiente educativo, debido a que nos permite entender aspectos educativos como el proceso de enseñanza y aprendizaje, con base en las opiniones de quienes intervienen en dicho proceso, como familias y profesorado entre otros actores. Esta técnica forma parte de las investigaciones de carácter cualitativo, pues aunque se asemejan a las entrevistas grupales, posee características propias e individuales. Con el grupo de debate oral, podemos obtener informaciones diferentes a las que obtenemos con la aplicación de otras técnicas, pues la

información que recogemos nos ayuda a conocer detalles importantes que se manifiestan durante la discusión de los participantes en el grupo, una vez que durante los discursos expresados con autonomía, libertad, reflexión y crítica nos llevan a poder articular e integrar las opiniones individuales y colectivas en medio de la interacción constante que se establece entre los elementos del grupo de debate (Ortega, 2005). Fabra et al. (2001, p. 33-34), nos indica que un grupo de debate está “compuesto por un pequeño grupo de personas, reunidas con la finalidad de interaccionar en una conversación sobre temas específicos objeto de investigación, durante un periodo de tiempo de aproximadamente de sesenta a noventa minutos. Es precisamente esa interacción la que distingue un grupo de debate y lo hace interesante y dinámico. Efectivamente, la discusión no tiene como objetivo llegar a un consenso, una vez que pretende recoger una gran variedad de opiniones y puntos de vista que podrán ser tratados exhaustiva y ampliamente. La actuación en grupo trae la posibilidad de trasladar el foco de control desde el investigador a los participantes, lo que permite dar una mayor relevancia (...) a los varios puntos de vista de los integrantes de la discusión, esto, difícilmente se consigue de otra forma”.

En relación con los estudiantes, después de obtener las autorizaciones necesarias así como el consentimiento pertinente, fueron recogidos los datos aplicando el *Test de Edad Lectora* elaborado por Sucena & Castro (2008). Esta prueba es una adaptación del *Test Lobrot L3* (1973), que tiene como finalidad establecer el nivel de lectura en los niños. Para poder realizar esta prueba deben ser utilizadas las competencias de decodificación y de comprensión: dos competencias fundamentales en el dominio de la lectura (Sánchez, 2004). Esta prueba es aplicada durante cinco minutos, lo que nos permite observar su velocidad de lectura.

En lo que se refiere a los padres y madres, fueron realizadas algunas reuniones con la finalidad de explicar los objetivos pretendidos con la realización de este trabajo, así como para pedir su colaboración en la realización del mismo. Fue entonces aplicado

un cuestionario (Anexo II), implementado previamente, con el fin de conocer sus hábitos de lectura.

Al mismo tiempo, se pidió a los docentes de los estudiantes que formaron parte de la muestra, que cumplimentaran una tabla de evaluación (Anexo III) sobre sus estudiantes, considerando su nivel de lectura, para poder confrontar los datos recogidos posteriormente.

Posteriormente organizamos un grupo de discusión (Anexo IV) con diez de los docentes (integrantes de nuestra muestra) con el objetivo de poder reflexionar sobre los hábitos de lectura (tanto de profesores como de familias y alumnado) y sobre las estrategias que podrían ser adoptadas para mejorar esos hábitos.

Finalmente entrevistamos (Anexo IV) a diecinueve padres y madres con el afán de verificar sus hábitos de lectura, el de sus hijos e hijas así como su comprensión lectora.

Los datos cuantitativos recogidos con los instrumentos ya mencionados fueron analizados con el paquete estadístico *SPSS*, con lo que se efectuaron análisis descriptivos e inferenciales de manera que se pudiese dar respuesta a las preguntas de investigación e hipótesis planteadas. Los datos cualitativos fueron procesado y analizado.

Una vez realizados los análisis y la posterior discusión de los resultados donde se complementan y contrastan los datos recogidos con los distintos instrumentos de investigación empleados, concebimos las principales conclusiones que confrontamos con la revisión de la literatura realizada previamente. En estas conclusiones además reflexionamos de manera crítica sobre el trabajo desarrollado a lo largo de varios capítulos. De modo que los principales hallazgos de este trabajo de investigación son:

- La comprensión lectora, es cada vez más un elemento fundamental dentro del ámbito educativo, como también en la sociedad en la que vivimos, el aprendizaje depende de lo que el individuo consigue interpretar en el material impreso. Actualmente verificamos que nuestros niños se encuentran cada vez más desmotivadas en la lectura. No obstante, tal como fue observado durante esta investigación, este problema no es reciente; esto se refleja con el hecho de que muchos adultos no posean hábitos de lectura. Con esta investigación se pretende analizar la comprensión lectora de los niños e identificar los hábitos de lectura de sus padres para indagar

sobre la influencia que tienen los hábitos de lectura de los padres sobre el rendimiento de lectura de sus hijos, sólo de este modo podremos saber dónde debemos realizar una intervención para conseguir mejorar el rendimiento de lectura de los estudiantes.

- Tal como y como explica Sequeira (2000), existe unanimidad entre muchos autores al afirmar que estamos frente a una crisis en la lectura, pero no nos debemos olvidar el considerar varios aspectos, tales como: “(...) ¿quién participa en la crisis? ¿Quiénes son sus autores? ¿Los jóvenes estudiantes acusados de desinterés por la lectura? ¿Los docentes que no son modelos perfectos de lo que es un lector? ¿Las escuelas en las que paradójicamente, los libros no forman parte de las estructuras que deben ser ofrecidas a los que tienen el derecho de ser educados? ¿Los padres y la comunidad que no tienen la capacidad de intervenir en el proceso de formar lectores?” Sequeira (2000, p. 51). Todo esto nos indica la veracidad de nuestra investigación, una vez que con la actuación del grupo de debate, constatamos que una parte de los docentes no posee hábitos de lectura. Por otra parte, en las entrevistas efectuadas a los padres pudimos observar que son escasos aquellos que poseen hábitos de lectura.
- Es esencial que nosotros, como docentes de las nuevas generaciones, intentemos solucionar el problema, pues estos niños son el futuro de nuestra sociedad. De este modo, es muy importante promover en los niños el gusto por la lectura, inculcarles que la lectura es fundamental en sus vidas. Este proceso debe comenzar en el momento en el que dan inicio a sus primeros pasos en el aprendizaje de la lectura. Para que estos niños sientan gusto por la lectura, debemos mostrarles que esta puede estar presente en sus juegos y que les puede dar satisfacción.
- En el transcurso de esta investigación pretendíamos comprobar cuáles eran los hábitos de lectura de padres/madres, hijos e hijas y de esta manera, intentar descubrir el origen del problema que denota la desmotivación entre los estudiantes y buscar soluciones apropiadas para resolver este problema. Durante el desarrollo de esta investigación y con base en los datos suministrados por el agrupamiento, comprobamos que la mayor

parte de las familias posee un bajo nivel socioeconómico y cultural. Como menciona Sequeira (2004), el factor socioeconómico es un agente de mucha importancia, pues al ser bajo, será un obstáculo que privará a los niños y niñas de la posibilidad de acceder a los recursos materiales así como posteriormente a los medios que dan acceso a la cultura. Si bien, en la entrevista realizada a las familias, pudimos observar que solamente cuatro padres consideran que el tener un bajo nivel económico puede interferir en los hábitos de lectura de los niños. La mayor parte de los padres considera que el factor económico no es responsable por los hábitos de lectura de los niños, una vez que en la actualidad existen numerosas bibliotecas tanto escolares como municipales en las que los niños pueden solicitar libros. También, en el grupo de debate la mayor parte de los docentes (seis) considera que los niños poseen las mismas oportunidades independientemente de su situación económica.

- Por otro lado, también Sousa et al. (2000) hace referencia al hecho de que en los estudios efectuados, se ha verificado que existen algunos factores relacionados con los hábitos de lectura de un individuo o de una comunidad, tal como ocurre con los hábitos de lectura de la familia en la que el individuo fue criado, el precio de los libros o la facilidad de acceso a los libros, las visitas a bibliotecas, el modo en el que se valora el libro dentro de la sociedad así como la preocupación del Sistema Educativo en relación al desarrollo del hábito lector en la comunidad estudiantil.
- Con la aplicación del TEL, pudimos verificar qué alumnos respondieron correcta o incorrectamente o incluso lo que respondieron o no lo hicieron. Se obtienen los datos segregados por sexo. Observamos que un gran número de alumnos no consiguió responder a las preguntas del TEL o que no lo hicieron correctamente, teniendo en consideración el tiempo límite establecido. Otro hecho que pudimos observar fue que el alumnado de años lectivos superiores y que tiene una edad más avanzada, obtiene mejores resultados, lo que confirma la teoría de Smith (1980) citado en Viana (2007) quien afirma que la lectura es un fenómeno complejo, que tiene diferentes etapas. Inicialmente existe un proceso de percepción en el

que el lector reconoce los símbolos. Posteriormente es procesada la transferencia de conceptos intelectuales. La transformación de la simbología gráfica en conceptos intelectuales exige un gran esfuerzo de nuestro cerebro. Todo el trabajo mental se desarrolla en el proceso del pensamiento, en la medida en la que las ideas se combinan para realizar frases y en unidades aún más amplias del lenguaje. El proceso del pensamiento implica comprender las ideas e interpretarlas, siendo que ambas se funden en el acto de leer. En la tabla nº 19 “Dados do Teste de Idade de Leitura” (Datos del Test de la Edad Lectora), pudimos comprobar que a medida que aumentaba el grado de dificultad, menos eran los estudiantes que conseguían responder o responder correctamente a las preguntas, tanto en el sexo masculino como en el femenino. Para Soares (2003), cuando el alumnado automatiza estas aptitudes básicas, es decir, ya adquiere cierta velocidad de lectura teniendo en cuenta el tiempo de reconocimiento, la capacidad de análisis textual es indispensable para un buen dominio de la lectura. Esta capacidad de análisis se vuelve cada vez más exigente en la medida en que los textos se vuelven más complejos. No obstante, para lograr una buena identificación de las palabras, se hace necesario que el lector sea capaz de entender lo que ellas quieren transmitir. Para que esto sea posible, debemos tener en cuenta la estructuración gramatical, una vez que esta está regida, de una manera específica, la organización de las palabras dentro de una frase nos da datos imprescindibles para obtener su significado.

- Por otra parte, podemos observar los resultados obtenidos a partir de la media aritmética y la desviación típica (estándar) del TEL en función del sexo y de los grupos de edad, donde constatamos que existe una progresión en los resultados al aumentar la edad de ocho a los nueve años y de nueve a diez años. La diferencia entre los niños de ocho y nueve años, del sexo masculino, es de 0,34, y de los nueve a los diez se verifica una diferencia de 0,51. En el sexo femenino la diferencia es más notoria, una vez que de los ocho a los nueve años existe una diferencia de 3,92 y de los nueve a los diez años la diferencia es de 1,93. Como podemos corroborar y de

acuerdo con Piaget (2000), la lectura exige varias capacidades cognoscitivas las cuales se manifiestan durante el proceso de desarrollo del estadio pre-operatorio de las operaciones concretas. Esta transición se produce teniendo en cuenta varios niveles o estadios, ya que la edad es un factor preponderante en el proceso de aprendizaje de la lectura. Considerando lo anteriormente expresado, podemos decir que entra en concordancia con la teoría maduracionista, que nos dice que no vale la pena enseñar a leer a los niños que aún no alcanzaron una determinada edad porque aún no han adquirido la madurez necesaria que depende de la edad cronológica. Mediante las informaciones recogidas en el debate podemos observar que los docentes consideran que el sexo femenino posee una mejor comprensión lectora que el sexo masculino. Mientras que en las entrevistas realizadas a los padres y madres constatamos que apenas catorce están de acuerdo con esta afirmación, el resto asevera que los hábitos de lectura en nada se relacionan con el sexo de los niños.

- A continuación se explican los hábitos de lectura de padres y madres, con esto se comprueba que en relación al interés de los padres y madres por esta actividad, existen 23 (6,2%) en el sexo masculino y 30 (7,8%) en el sexo femenino que consideran tener mucho interés en la lectura. Son 147 (39,4%) padres y 137 (35,5%) madres que consideran tener mucho interés por la lectura. Constan 199 (53,4 %) hombres y 2 (0,5%) mujeres que manifiestan no sentir cualquier tipo de interés de lectura. Los y las docentes que participaron en el grupo de debate consideraron importante que las familias le atribuyan una importancia primordial a la lectura para que así sus hijos e hijas desarrollen hábitos lectores. También los padres y madres entrevistadas están de acuerdo en la importancia fundamental del papel que representa la lectura en la educación. Tanto es así que para Sequeira & Magalhães (2000, p. 79), es fundamental que el niño entre en contacto con los libros desde el seno familiar, pues esto le permitirá ir adquiriendo ciertas competencias básicas para aprender a leer. En esta línea la investigación científica ha venido “a corroborar algo que ya se suponía en base a la experiencia con los niños y es que los contactos, las

interacciones de todo tipo y desde tierna edad, el manoseo de libros y la literatura son fundamentales en el despertar, construir y consolidar actitudes comunicativas para escribir, en la formación de hábitos de lectura que duren toda la vida”. También confirma esta opinión, al narrar que las oportunidades que la familia le ofrece al niño y niña, como libros, revistas, periódicos, juegos, estimulan la necesidad y el interés por la lectura.

- También podemos aseverar en relación a las familias que 304 (81,5%) hombres y 249 (64,5%) mujeres, afirman leer algunas veces. Apenas seis (1,6%) padres y 46 (11,9%) madres dicen leer bastante. Los restantes casos, 63 (16,9%) del sexo masculino y 91 (23,6%) del sexo femenino, asumen no tener ningún hábito lector. Sequeira (2000) nos dice que la familia, además de proveer el material de lectura a los niños, debe también darles el ejemplo; esto es, deben leer frente a su prole y compartir sus experiencias lectoras. “Los padres que leen, responden a preguntas, estimulan la resolución de problemas, dan sugerencias, aprecian discusiones, son padres que les proporcionan a sus hijos un ambiente ideal para la inmersión en el libro” (Sequeira, 2000, p. 63). Los padres deben motivar a sus hijos en la lectura y para ello nada mejor que compartir sus propias experiencias con libros, porque poco a poco están moldeando a sus hijos. Cualquier material de lectura, libros y revistas, al que los niños tienen acceso promoverán su hábito lector. No obstante, en las entrevistas realizadas a las familias, observamos que éstas no poseen hábitos de lectura correctos, pues apenas nueve afirmaron ser buenos y buenas lectores. Aún así, la mayoría (quince) cree que sus hábitos de lectura pueden influenciar a los de sus hijos y con ello su comprensión lectora. Los y las docentes que participaron en debate afirman que los hábitos de lectura de las familias son fundamentales en la implementación de hábitos de lectura de sus hijos e hijas, sumado al hecho de que los hijos e hijas tienen tendencia a imitar a sus padres/madres y realizar sus mismas actividades; o sea, los niños y niñas “copian” y reproducen los ejemplos de quienes les rodean como método de adaptación a la sociedad en la que se encuentran inmersos. Profundizando en nuestra información

observamos que los individuos del sexo masculino, 23 (6,16%) de los encuestados leen libros técnicos, 9 (2,41%) libros sobre deporte y 8 (2,15%) libros de ficción científica. Del sexo femenino, 42 (10,88%) de las encuestadas leen romances y 28 (7,25%) ficción científica y libros técnicos. También, verificamos que los padres y las madres leen muy poco, pues solamente 40 (10,72%) de los padres y 98 (25,38%) de las madres, identificaron el tipo de libros que dijeron leer. El propósito de la lectura puede ser diverso. Como relata Catalã (2001), podemos leer para tener información, para aprender, apreciar, imaginar. Independientemente de los motivos de cada lector, ellos son fundamentales pues determinan las estrategias que posibilitan la comprensión, y por el control que de manera inconsciente determinará lo que se lee. Imponerle sentido al texto es saber lo que deseamos al leer, siendo ésta una condición esencial para entenderlo con seguridad y éxito. Los objetivos que guían la lectura son fundamentales para su comprensión. Aprender paulatinamente a utilizar la lectura con fines informativos y de aprendizaje es uno de los objetivos de la escolaridad (Solé, 2001b). Igualmente Alçada (2005) defiende la idea de que el motivo por el cual un individuo lee un texto influye en la comprensión del mismo. Al leer, el lector puede escoger lo que desea leer, atendiendo solamente a lo que le interesa. Pese a que el lector no lee de la misma manera para retener información, para aprender y estructurar conocimientos, como lo hace para construir una idea general de lo que trata el libro (Alçada, 2005). Considerando los hábitos de lectura de los encuestados, confirmamos que sólo siete (1,9%) hombres consideran leer bastante literatura; 12 (2,8%) mujeres creen leer bastante literatura; 155 (41,6%) del sexo masculino y 252 (63,5%) del sexo femenino leen pocas veces textos literarios y constan 211 (56,6%) hombres y 123 (31,9%) mujeres que afirman no realizar ese tipo de lectura. En lo que respecta a los periódicos, verificamos que los hombres los leen más que las mujeres ya que solamente algunas los leen y, no es una lectura constante. Sin embargo, esta tendencia se invierte en el caso de las revistas. Estas son lectura usualmente femeninas y casi nunca masculinas. Podemos

considerar que existen diversos métodos clasificatorios, mencionaremos cuatro tipos de textos: los descriptivos, los expositivos, los narrativos y los persuasivos. Si el lector reconoce el tipo de texto que le es mostrado, puede orientar su lectura haciendo más fácil la comprensión lectora (Lencaster, 2003, Nicholas & Nicholl, 1978; Deck, 1974). El lector al leer alguno de estos tipos de textos, parte del presupuesto de que dicho texto lo informa sobre cosas reales, con sentido y no imaginarias. Al mismo tiempo en que ocurre la lectura se da un proceso sistemático que confronta la información que se está leyendo con los conocimientos que se traen previamente (Lencaster, 2003; Giasson, 2004; Irwin, 1986). Al mismo tiempo, observamos que los encuestados poseen pocos libros en sus hogares. De hecho la gran mayoría, 221 (59,2%) padres y 211 (54,7%) madres, dicen poseer apenas de uno a diez libros. Seguidos de cerca por 136 (36,5%) padres y 159 (41,2%) madres que aseguran tener entre 11 a 50 libros en sus casas. Existen aún 14 (3,8%) personas del sexo masculino y femenino que aseveran tener de 51 a 100 libros. Pero existen dos individuos del sexo masculino y femenino que confiesan no tener cualquier libro en casa a no ser los manuales escolares de sus hijos. Para Sequeira (2004), cuando el niño consigue acceder a los libros con facilidad, tendrá ciertamente más posibilidades de convertirse en un lector asiduo o de interesarse más por la lectura, que uno que no tiene esa posibilidad desde la primera infancia en su seno familiar. Así, la pobreza es sin duda un agente inhibitor pues privará a los niños del acceso a los bienes materiales y posteriormente a los bienes culturales.

- Podemos observar también la existencia de 129 (34,6%) padres que afirman que sus hijos jamás les piden que les lean historias; 112 (30,0%) de los padres dicen que sus hijos les requieren que les lean cuentos una o dos veces por semana y el mismo porcentaje dice que ellos se lo reclaman de tres a cuatro veces por semana. Solamente 10 (2,7%) de los padres garantizan que su prole le solicita una lectura diaria de cuentos o historias. Encontramos que 129 (34,6%) progenitores mencionan que sus hijos jamás les sugieren la lectura de cuentos o historias. Entre el sexo femenino,

son 98 (25,4%) las madres que dicen que sus hijos nunca les piden que les lean historias; 130 (37,7%) afirman que apenas se les ha pedido una o dos veces por semana; 148 (38,3%) mencionan que de tres a cuatro veces por semana se les sugiere esa actividad y diez (2,6%) refieren que sus hijos habitualmente les requieren que les cuenten historias. Sequeira (2004) opina que el gusto por la lectura comienza muchas veces con una historia que es oída en la infancia, contada por los padres o abuelos. A este gesto debe dársele continuidad, para no perder el lector-oyente, que no consigue dormir sin su acostumbrada historia. Constatamos también en las entrevistas realizadas, que los padres consideran que el hecho de que sus hijos le pidan que les lean cuentos, influirá en los hábitos de lectura de los niños. Esta opinión es compartida por los docentes que participaron en el debate. Tanto es así que Magalhães (2000) nos expone algunos de los motivos por los que deben contar historias en las escuelas, de ellos resaltan los siguientes:

- Las historias estimulan el placer por la lectura. Cuando el niño aprende a deleitarse con las historias leídas o contadas, adquiere un impulso inicial que más tarde le llevará hacia el gusto por la lectura.
- Las historias instruyen, enriquecen el vocabulario infantil, el chiquillo amplía el mundo de sus ideas y conocimientos, así como también desarrolla el lenguaje y el pensamiento.
- Las historias educan y estimulan el desarrollo de la atención, de la imaginación, observación, memoria, reflexión y lenguaje.
- Las historias cultivan la sensibilidad lo que significa educar el espíritu. La literatura y los cuentos de hadas llevan al niño hacia el descubrimiento de su propia identidad y al aprender a comunicarse, también les proveen de experiencias necesarias para un mejor desarrollo de su carácter.

Los niños que tienen la oportunidad de oír la lectura de libros infantiles, no sólo disfrutan del relato, como también de la experiencia misma, la relación individual y profunda con la familia o la actividad social en un grupo.

- Otros datos interesantes hacen referencia al hecho de que 0 (0,0%) de los padres, o sea, ninguno, afirma que nunca les ofrecen libros a sus hijos; 345 (92,5%) por el sexo masculino y 261 (67,6%) por el sexo femenino, mencionan que raramente es ofrecen libros; 28 (7,5%) de los padres y 125 (32,4%) de las madres dicen ofrecerles libros con muchas veces; ningún padre o madre 0 (0,0%) dice ofrecerles libros siempre. El gusto por la lectura es un factor esencial para lograr el desarrollo de la capacidad de la comprensión lectora. Consecuentemente, los niños deben ser motivados hacia la lectura y siendo así, la lectura debe dirigirse hacia los intereses del lector, porque si no es así, el lector se desmotivará. Cuando el lector está motivado sentirá confianza en sus propias capacidades (Solé, 2001b). Para esta autora, no deberíamos realizar ninguna tarea de lectura sin motivar previamente al alumno y sin conseguir que este le halle algún sentido. Lógicamente, existen situaciones en las que un tema de lectura proporciona más motivación que otros, y esta motivación se relaciona directamente con los afectos que los chicos van desarrollando en relación con la lectura y la escritura. El profesor debe considerar los intereses de sus estudiantes y demostrarles a sus alumnos, su propio interés por la lectura, para que así, paulatinamente, ese interés le sea transmitido a los estudiantes. También en casa, los padres deben motivar a sus hijos para la lectura, y para ello nada mejor que revelarles sus experiencias personales al respecto, así poco a poco pueden educar a sus hijos-as. Cualquier libro o revista al que los niños pueden acceder invitará a crear hábitos de lectura. Además, observamos que 12 padres (3,2%) y 2 madres (0,5%) no consideran importante la lectura en la vida futura de sus hijos; 80 (21,4%) hombres y 40 (10,4%) mujeres refieren que la lectura es importante; 133 (35,7%) progenitores y 210 (54,4%) progenitoras hacen mención de que la lectura es bastante importante y 180 (39,7%) padres y 134 (34,7%) madres dicen que la lectura es muy importante en el futuro de sus hijos.

Según Soares (2003, p. 21) “en cuanto las clases dominantes de la sociedad ven la lectura como una posibilidad de ampliar horizontes, conocimiento y nuevas experiencias, las clases dominadas la ven apenas como una herramienta necesaria para sobrevivir, para poder acceder al mercado laboral, como instrumento de lucha para mejorar sus condiciones de vida”. Igualmente, Magalhães (2000) considera que es indispensable la participación de los padres y docentes, para promover una idea positiva de los libros a los niños. Al interactuar con los libros, el niño podrá adoptar una actitud diferente en relación a la lectura. Golder et al. (1998) citado en Viana (2002) refiere que el aprendizaje de la lectura es de las mayores conquistas en el transcurso de formación académica. Desde el principio, el pequeño lee para aprender a leer, sin embargo, rápidamente la lectura se transforma en un medio para alcanzar otros objetivos, o sea, el alumno lee para aprender.

En síntesis, con la realización de este trabajo fue puesta en evidencia la relación significativa entre las costumbres lectoras de los padres y el rendimiento lector de los hijos en el Primer Ciclo de Ensino Básico (Educación Primaria), ya que es fundamental que los pequeños tengan contacto con los libros en el seno familiar y así van adquiriendo determinadas competencias fundamentales para el logro del aprendizaje de la lectura. En esta línea, la investigación científica ha venido “a comprobar algo que ya se suponía con base en la experiencia con los niños, y es que los contactos, las interacciones de todo tipo, y desde tierna edad con el manoseo de libros y de la literatura son fundamentales en el despertar, construir y consolidar actitudes comunicativas para escribir, en la formación de hábitos de lectura que duren toda la vida” Sequeira & Magalhães (2000, p. 79).

También hemos comprobado que los niños cuyos padres poseen grandes hábitos de lectura, son en general mejores lectores, tal como lo refiere Sequeira, los padres deben leer frente a los hijos y luego compartir su experiencia de lectura con ellos. “Los padres que leen, responden a preguntas, estimulan la resolución de problemas, dan sugerencias, aprecian discusiones, son padres que les proporcionan a sus hijos un ambiente ideal para la inmersión en el libro” (2004, p. 63). El deleite por la lectura comienza muchas veces con una historia que es oída en la infancia, contada por los padres o abuelos. A este gesto

debe dársele continuidad, para no perder el lector-oyente, que no se duerme sin su historia acostumbrada.

Aparentemente, considerando nuestra investigación, no existen grandes diferencias entre el sexo masculino y femenino en lo que respecta al rendimiento lector. Lerroy-Bouion (1975) citado en Soares (2003), nos muestra que la rapidez del desarrollo de estas capacidades varía de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo; es decir, los niños y niñas que poseen un nivel intelectual más elevado son quienes más rápidamente desarrollan estas capacidades.

Con los resultados obtenidos observamos asimismo, que no podemos verificar una relación directamente proporcional entre el número de libros leídos por los padres y madres y el rendimiento lector de sus hijos e hijas.

INTRODUÇÃO

Tendo em conta que cada vez mais nos deparamos com uma grande falta de motivação dos nossos alunos para a leitura, consideramos pertinente a realização deste estudo, pois esperamos que este nos mostre como é que os hábitos leitores dos pais influenciam o rendimento leitor das crianças, pois só assim poderemos planear estratégias para resolver este grande problema nas nossas escolas. Assim sendo, e averiguando que estas crianças serão o futuro da nossa sociedade, necessitamos urgentemente de verificar onde reside o problema, para que o possamos solucionar e ajudar as crianças a tornarem-se leitores fluentes e críticos.

A falta de hábitos de leitura é um problema no nosso país. No entanto, esta realidade não é de hoje, raros são os adultos que leem. Muitos substituem o hábito de leitura, salutar e imprescindível, pela televisão e pelos jogos de computador, etc.

As nossas crianças são o futuro da nossa sociedade e estas são o “espelho” daquilo que os seus pais fazem. Assim sendo, se o livro é simplesmente um objecto decorativo, a criança também vai deixar de sentir interesse pelo seu manuseio e vai substituí-lo por outro passatempo, à semelhança dos seus pais.

Porém, a leitura e, conseqüentemente, a compreensão daquilo que se está a ler é fundamental para todos os indivíduos ao longo da sua vida, nomeadamente para que possam progredir e sentir-se adaptados ao mundo que os rodeia.

É fundamental inculcar nas crianças que a leitura é imprescindível na sua vida, a partir do momento que começam a dar os primeiros passos na aprendizagem da leitura. Devemos demonstrar-lhes que esta pode estar sempre presente, até nas suas brincadeiras do dia-a-dia. Assim, do ponto de vista da educação básica, uma das funções da escola é fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, que seja capaz de utilizar a leitura para obter informações, organizar as informações recolhidas e usufruir do prazer criativo que a mesma lhe pode proporcionar. A leitura é uma estratégia que conduz os estudantes a aprenderem a exprimir-se oralmente, mas também é uma estratégia que conduz ao desenvolvimento da expressão escrita que, tal como a leitura, não é uma atividade de

aquisição espontânea e natural, exigindo por isso um ensino específico, sistematizado e com uma prática frequente, além da necessidade de ser supervisionada.

A leitura proporciona aos leitores um saber – fazer, um saber – ser, e um saber – estar, de ordem linguística, cognitiva e social, permitindo-lhes assim exprimir as suas interrogações e os seus pontos de vista, considerando o contexto, as relações entre os interlocutores, as suas expectativas e os seus valores. Além disso, faz ainda com que tenham uma imagem de si próprios que os faça sentir interlocutores de plenos direitos.

Nós, enquanto professoras do 1º CEB, diante este problema, devemos tentar cativar as crianças para a leitura. Para isso, temos de verificar quais os conhecimentos leitores destas crianças e dos seus pais, de modo a averiguar onde se encontra o problema para a falta de motivação da criança, para depois o tentarmos solucionar.

Ao longo desta investigação pretendemos dar resposta às seguintes questões investigativas:

- 1- Qual a relação entre os hábitos de leitura dos pais e o rendimento leitor das crianças do 1º CEB?
- 2- Haverá diferenças significativas entre os estudantes do sexo feminino e do sexo masculino, no que diz respeito ao rendimento leitor?
- 3- Será que existe uma relação direta com o número de livros que os pais leem e o rendimento das crianças do 1º CEB?
- 4- De que modo o nível do interesse leitor por parte dos pais interfere com o rendimento leitor dos seus filhos?
- 5- Haverá um maior rendimento leitor nas crianças cujos pais leem literatura?
- 6- Será que o facto dos filhos pedirem aos pais para lhes contarem histórias vai influenciar o seu rendimento leitor?
- 7- O número de livros que têm em casa irá influenciar o rendimento leitor dos estudantes?
- 8- De que modo o grau de importância que os pais e as mães dão à leitura influi o rendimento leitor das crianças?

Para darmos resposta a estas questões teremos de ser capazes de concretizar aos seguintes objetivos:

- 1- Caracterizar o rendimento leitor das crianças do 1º CEB;
- 2- Caracterizar os hábitos de leitura dos pais;

- 3- Relacionar os hábitos de leitura com o rendimento leitor;
- 4- Analisar a relação entre os hábitos de leitura dos pais e o rendimento leitor das crianças no 1º CEB;
- 5- Analisar se existem diferenças significativas entre os estudantes do sexo feminino e do sexo masculino, relativamente ao rendimento leitor;
- 6- Verificar se o número de livros que os pais leem influencia o rendimento leitor das crianças;
- 7- Identificar a relação entre o facto dos filhos pedirem aos pais para contarem histórias e o seu rendimento leitor;
- 8- Averiguar se o facto de as crianças terem livros em casa influi o seu rendimento leitor;
- 9- Verificar se existe relação entre o facto dos pais darem muita importância à leitura e com o rendimento leitor das crianças;

Assim sendo, estabelecemos as seguintes hipóteses:

- 1- Existe relação entre os hábitos de leitura dos pais e o rendimento leitor das crianças do 1º CEB.
- 2- As crianças que têm pais com grandes hábitos leitores, são melhores leitores.
- 3- Há diferenças significativas entre os estudantes do sexo feminino e masculino no que refere ao rendimento leitor das crianças.
- 4- Existe uma relação direta entre o número de livros que os pais leem e o rendimento leitor das crianças.
- 5- O nível de interesse pela leitura manifestado pelos pais, está relacionado com o rendimento leitor das crianças.
- 6- Existe um maior rendimento leitor, nas crianças cujos pais leem literatura.
- 7- O facto dos filhos pedirem aos pais para lhes contarem histórias vai influenciar o seu rendimento leitor.
- 8- O número de livros que têm em casa influencia o rendimento leitor dos estudantes.
- 9- O grau de importância que os pais e as mães dão à leitura influi o rendimento leitor das crianças.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes. A primeira, o Enquadramento Teórico, aborda a leitura na sociedade digital, a compreensão leitora: conceitos e processos, os fatores que influenciam a compreensão leitora, a apreensão da leitura e dificuldades na aprendizagem da leitura, a formação de leitores e ainda a família e a Escola.

Numa segunda parte, o Enquadramento Empírico, fazemos uma descrição da metodologia utilizada, tendo trabalhado com uma amostra de 392 estudantes e 759 pais, de um agrupamento do concelho de Viseu. Dos 392 estudantes, 159 (40,6%) são elementos do sexo Masculino e 233 (59,4%) do sexo feminino. Em relação aos pais, 373 (49,14%) são do sexo masculino e 386 (50,86%) são do sexo feminino.

Como instrumentos de recolha de dados utilizamos: um inquérito dirigido aos pais, afim de verificar os seus hábitos de leitura; o teste idade leitora, da autoria de Ana Sucena e São Luís de Castro, para verificarmos a velocidade, a compreensão e a acuidade leitora das crianças, afim de verificarmos o rendimento leitor dos estudantes e ainda um inquérito dirigido aos docentes afim de verificar se a sua opinião ia de encontro aos resultados obtidos no teste aplicado às crianças.

Os dados recolhidos têm em conta várias variáveis, analisadas segundo o programa SPSS, de modo a que estes dados nos conseguissem dar resposta às questões de investigação.

Posteriormente, da análise e discussão dos resultados, concebemos linhas conclusivas que confrontamos com o enquadramento teórico previamente elaborado.

Por fim, na conclusão, refletimos de uma forma crítica sobre o trabalho desenvolvido ao longo dos vários capítulos.

Capítulo I- A LEITURA NA SOCIEDADE DIGITAL

Nos nossos dias, atravessamos uma época em que diferentes comunidades são, direta ou indiretamente, intervenientes na vida cultural e educativa do país. Se estas se mostrarem alerta e sensibilizadas para as relações com bens culturais e educativos, dando mais ênfase ao livro, pela sua exposição mais evidenciada, e por uma tradição mais forte, a par desta presumível relação causal do livro com a formação cultural do cidadão, surgem então novos hábitos de leitura. Estes hábitos de leitura também se devem à existência de bibliotecas com as devidas condições, quer materiais, quer intelectuais de acesso ao livro. Estas preocupações não se limitam ao nosso país, visto que aquilo que o cidadão comum, os profissionais e a comunicação social, denominam de crise de leitura, é também considerada uma realidade bastante persistente em qualquer ponto do globo. No entanto, devemos ter em consideração diversos aspectos, quando falamos de uma crise de leitura, como tão bem observa Sequeira (2000, p. 51): “(...)quem participa na crise? Quem são os seus autores? Os jovens estudantes acusados de falta de interesse pelo livro? Os docentes que não são perfeitos modelos de leitores? As escolas onde paradoxalmente, o livro não faz parte das estruturas que devem ser oferecidas a quem tem o direito de ser educado? Os pais e a comunidade a quem falta a capacidade de intervir no processo de formação de leitores?”

Provavelmente, esta crise situa-se nos dias de hoje e tem crescido com maior ou menor evidência em todos os tempos. Por outro lado, não nos podemos esquecer massificação do ensino e acesso mais liberalizado a outros produtos culturais, cada vez mais diversificados (tais como a televisão, o cinema, o computador, etc.), fazendo com que as crianças não leiam tanto como deveriam, porque inclusivamente não têm tempo disponível (Alçada, 2005).

«A época em que se vive tem sido assinalada por bruscas alterações em todas as áreas de intervenção humana. Em consequência, o acesso e o domínio da informação são considerados factores relevantes na sociedade em permanente e clara mudança». (Magalhães, 2000, p. 59; Hatlevik & Christophersen, 2013).

No entanto, consideramos que a ideia de armazenar informação e esperar que futuros utilizadores venham à sua procura, não é uma ideia muito credível, pois o mundo em que vivemos está sempre numa mudança acelerada. Com efeito, a convicção cada vez

mais abrangente, é que o livro ou qualquer outro suporte de informação não possui naturalmente um fim em si mesmo, é apenas um meio de serviço ao possível utilizador.

Em consequência desta situação recorreremos a atitudes e práticas que contribuam para a formação das crianças, para que adquiram hábitos de leitura. Na opinião de Magalhães 2000, p. 60) «(...) as concepções pedagógicas da atualidade destacam o papel do aluno face ao processo de ensino e aprendizagem. Aprender significa questionar, procurar, escolher, avaliar, criar...». Também Zibberman (2003) defende este processo, referindo que se vai prolongar para além da escolaridade e supõe um diálogo contínuo com o mundo, isto porque a noção de educação permanente implica uma atitude ativa face ao conhecimento que se encontra em constante mudança.

Mediante estes pressupostos, compete à escola (desde os primeiros anos) dinamizar estratégias para que os estudantes adquiram atitudes e métodos de trabalho que os orientem neste processo, desenvolvendo competências e conhecimentos necessários à vida. A sociedade em que vivemos está cada vez mais complexa, onde cada vez mais é necessário saber procurar, triar, organizar, e comunicar a informação. Para isso é necessário que os nossos estudantes adquiram uma boa competência leitora, fundamental para que o aluno consiga atingir o conhecimento (Thorvaldsen, 2011). Para Perrenoud (2001, p. 23) a competência leitora “é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Porém, na opinião de Macedo (2003, p. 12), “uma competência é mais do que conhecimento”, ou seja, a mesma pode ser vista como uma aprendizagem que vai influenciar determinadas decisões, avaliações e julgamentos.

Assim, consideramos que as competências de leitura devem ser vistas de um modo mais amplo do que o simples modo de ler um texto, pois além do conhecimento do código escrito também é necessário aprender outras linguagens (gráficos, desenhos, formas de expressão,...) (Cereja, 2009). A competência leitora é o modo como o indivíduo sabe lidar com as diferentes situações com que se depara.

Na realidade, é indispensável a ajuda dos pais e dos docentes, para que se possa dar ideia positiva do livro às crianças. Dessa forma, a criança ao interagir com os livros vai adoptar uma conduta diferente face à leitura (Rojas, 2007; Schiefele et al., 2012).

Nesta óptica, Magalhães (2000, p. 42), refere que «(...)talvez a descoberta mais importante que estas interações proporcionam seja a comunicação com o escrito.» Ou

seja, quando estamos a ler, o emissor não está fisicamente presente, tratando-se de uma situação de comunicação em diferido. Sendo assim, é importante que a criança descubra e denomine esta nova conduta relacional, estabeleça um texto escrito, emanado de alguém ausente, uma verdadeira conduta de comunicação, ou seja, recorra a ele tão facilmente como recorre a um amigo para obter informações, prazer e experimentar emoções (Janger, 1978, in Magalhães, 2000, p. 42).

Também Cerrilo (2007) e Schiefele et al. (2012) defende esta opinião, dizendo que é necessário que se promovam felizes e frequentes encontros com os livros e com as suas histórias, pois são valores preciosos para que se abordem com sucesso as primeiras aprendizagens escolares. O prazer da leitura deve resistir à experiência dos manuais escolares, quase sempre com maior ou menor grau, associados às dificuldades e muitas vezes ao desprazer da leitura. No entanto, temos de ter em conta que para muitas crianças, os manuais escolares ainda são os primeiros livros com que elas lidam.

Não nos podemos esquecer que na Sociedade Digital existem outros meios de comunicação (Internet, chats, fóruns, correio electrónico, sms, msn, redes sociais, whatsapp, etc.) que necessitam de competências de leitura e escrita diferentes das que são praticadas dentro sala de aula. Logo, é imprescindível conceber alterações no desenho e gestão do currículo, para que este se adapte aos dias de hoje. Assim, é essencial relacionar as atividades de leitura propostas aos estudantes na escola com as suas vivências. Não podemos continuar a proporcionar-lhes o mesmo tipo de atividades sugeridas até então. De acordo com Colomer (2003, p. 159), “A ideia de que saber ler (e escrever) representa a chave do acesso à cultura e ao conhecimento está profundamente enraizada na nossa sociedade. Porém, o afastamento dos estudantes em relação à leitura e à escrita é uma realidade, apesar destes saberem que estas são essenciais para o seu futuro”.

Segundo a OCDE (2012), e depois de um estudo exaustivo acerca se os nossos alunos estão preparados para a era digital, podemos verificar que os alunos que facilmente leem textos digitais têm um rendimento leitor maior do que os alunos que têm dificuldade a ler textos digitais. Assim sendo, as famílias e os políticos deveriam tomar medidas para que todas as crianças pudessem ter acesso a este tipo de material, pois estariam a fornecer competências aos alunos na navegação digital. Os alunos sem estas competências vão ter muitas dificuldades em se adaptarem a esta nova era electrónica. (OCDE, 2012).

Por estas razões e porque um meio cultural e afectivo favorecido não é a realidade para todas as crianças, é importante que tanto no ensino pré-escolar como no 1º CEB se promovam encontros com o livro, independentemente do suporte ser material ou digital. De facto, Schiefele et al. (2011) e Magalhães (2000, p. 63) concorda com esta ideia dizendo que: «(...) se à escola cabe oferecer igualdade de oportunidades a todas as crianças, esta é uma área de atividade que deve ser privilegiada.» Trata-se de uma fase muito importante para as crianças, isto porque elas devem adquirir o gosto pela leitura e esse prazer pode e deve ser encontrado na Literatura Infanto-Juvenil e mais especificamente nos contos de fadas. As histórias dos contos são fonte de maravilhosas experiências, são um meio excelente para alargar o horizonte da criança e aumentar o seu conhecimento em relação ao mundo que a rodeia.

De entre muitos motivos para se contarem histórias nas escolas, Viana (2007) salienta-nos alguns:

- O gosto pela leitura – quando a criança aprende a gostar de ouvir histórias contadas ou lidas, ela ganha o impulso inicial que mais tarde a arrastará para a leitura.

- Instruem – ao enriquecer o vocabulário infantil, a criança amplia o seu mundo de ideias e conhecimentos e desenvolve a linguagem e o pensamento.

- Educam e estimulam o desenvolvimento da atenção, da imaginação, observação, memória, reflexão e linguagem.

- Cultivam a sensibilidade, e isso significa educar o espírito. A literatura e os contos de fadas dirigem a criança para a descoberta da sua identidade e comunicação e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu carácter.

1.1 – A leitura numa sociedade digital

Numa perspectiva estritamente linguística (Oliveira, 2009), leitura é a reconstituição, por parte do destinatário, da mensagem textual elaborada pelo emissor. E, neste sentido restrito, texto é o conjunto de palavras agrupadas em frases, sujeitas às regras da língua em que são enunciadas, ou seja, a leitura alfabética.

A leitura tem ainda um significado mais amplo, englobando toda e qualquer mensagem dirigida a um receptor, esteja ela contida num filme, num anúncio publicitário, num “cartoon” ou num mapa, ou seja, a leitura imagética (Muñoz, 2006; Suggate et al., 2009).

Em ambas as leituras existe a necessidade de o sujeito se assumir como receptor da mensagem emitida, revelando-se um elemento indispensável ao ato de comunicação.

A leitura alfabética é a descoberta do conjunto de correlações entre a escrita e os sons. Compreende-se, então, que a escrita não poderá ser totalmente fiel à linguagem oral. Era neste sentido que Oliveira (2009), afirmava que a escrita é tem obrigatoriamente de se submeter às palavras. Um dos grandes artifícios da linguagem escrita para tentar aproximar-se da linguagem oral, reproduzindo-a o mais fielmente possível, é sem dúvida a pontuação. No entanto, por mais completa e perfeita que esta seja, não conseguirá nunca decalcar a entoação, expressividade e complementaridade mímica e gestual, características da língua falada. Daí, também, a dificuldade de leitura.

De acordo com Cruz (2005) e Lanter et al. (2012), ler revela-se uma atividade tanto mais complicada quanto maior for o número de conotações implícitas e explícitas no texto (a poesia, por exemplo, é fortemente conotativa, isto é, as palavras e as frases encerram diferentes significados). A dificuldade de leitura é também diretamente proporcional à variedade de contextos (por exemplo, quando estes são desconhecidos e correspondem a situações pelas quais o leitor nunca passou).

Com maiores ou menores dificuldades na compreensão do texto escrito, importa agora saber ler, ou seja, escolher o tipo de leitura adequado àquilo que se lê. Mas nem todos os tipos de leitura se aplicam indiscriminadamente a qualquer tipo de enunciado, um texto lírico pressupõe uma leitura diferente da do texto dramático ou daquela que se faz de um artigo de jornal (Sim-Sim, 2010).

Atente-se, então em termos práticos, aos tipos de leitura mais utilizados:

- A leitura silenciosa avalia a *compreensão linear e dedutiva* de quem lê.

Quanto à compreensão linear, o leitor, com o texto à sua frente, recorre diretamente a ele para reconhecer nomes de pessoas e lugares, ideias principais ou sequência de acontecimentos. Relativamente à compreensão dedutiva, ao desenvolver nos leitores as capacidades de dedução está-se a encorajá-los a ler de modo crítico e a analisar o que leem. Tal tipo de leitura torna-se útil para se saber quando é que o leitor está pronto a usar a sua capacidade de ler como auxiliar eficaz de estudo (Giasson, 2004; Hartley, 2008)).

- A Leitura em voz alta é um tipo de leitura pode ser utilizado como um processo de diagnóstico, analisando os erros e utilizando-os como fonte de estudo destinado a aumentar a eficiência da leitura, nomeadamente depois dos estádios iniciais da aprendizagem da relação entre a escrita e os sons de uma língua. Gravações áudio de algumas leituras podem facilitar uma melhor e rigorosa análise de dificuldades específicas e permitem avaliar mais objectivamente a evolução da capacidade de ler (Viana, 2007; Lesesne, 2011)

A leitura em voz alta pode incluir várias diretrizes, as quais estão dependentes do texto a ler, da capacidade de leitura a testar, da idade cronológica e intelectual do leitor, etc. Assim poderá fazer-se uma *leitura dirigida* se o objectivo for corrigir as imperfeições (de pronúncia, velocidade, entoação, ritmo, fidelidade ao texto), à medida que as dificuldades forem surgindo; ou uma *leitura expressiva* se pretende utilizar o tom de voz como complemento fundamental do significado das palavras que se estão a ler, procurando transmitir as emoções ou estados de espírito das personagens intervenientes e o clima que o autor deu ao texto. A *leitura colectiva* pode ser utilizada quando se quer quebrar a monotonia pondo em destaque determinada parte do texto, fazendo participar um número elevado de intervenientes. No caso de os leitores se imaginarem atores e lerem como se estivessem a representar, estão a fazer uma *leitura dramatizada*, para a qual é absolutamente necessária uma boa expressividade e compreensão do texto. Para pôr à prova a criatividade, imaginação e expressividade, pode recorrer-se à *leitura improvisada*, podendo ser lido qualquer texto em diferentes estilos, colocando-se o leitor na pele de um contador de histórias. Também a **A Leitura imagética** é feita a partir de imagens apreendidas pelos diferentes sentidos. Deste modo, a visualização gráfica desempenha um papel fundamental na exteriorização motora, da qual a linguagem verbal faz parte (Lencastre, 2003; Lesesne, 2011).

Diariamente, o leitor comum vê-se confrontado com uma variada gama de mensagens cuja linguagem é predominantemente de tipo gráfico-visual. A imagem visual no mundo moderno assume um papel importantíssimo, equivalente ao que assume na leitura funcional. Abordar-se-ão, de seguida, algumas questões relacionadas com a imagem visual fixa (Manguel, 2001).

Para Piaget (2000), o pensamento operatório e a imagem visual fixa, ele está intimamente ligado a esquemas motores e a conceitos de objetos e das suas características. Antes do pensamento operatório, que segundo o autor, se situa entre os 7 e os 8 anos de idade, as imagens são quase totalmente estáticas, havendo dificuldade em imaginar mentalmente mudanças de posição e de formas de objetos. Mas, a partir dessa altura, as imagens mentais servem de suporte às operações e permitem a representação de objetos ligados por relações de causa-efeito. Estas relações tornam-se contínuas e dinâmicas a partir das operações mentais acabadas de referir. No entanto, a imagem por si só continua estática e descontínua, não bastando de modo algum para criar estruturas operatórias. Um desenho ou uma fotografia só mostram uma perspectiva – a do desenhador ou a do fotógrafo. Deste modo, a dificuldade do observador desse material em imaginar o objecto de outro ângulo será bastante grande e aumentará se diminuir a sua capacidade de incluir o objecto num espaço mais ou menos conhecido. Este problema só é ultrapassado com materiais tridimensionais (Manguel, 2001; Norman, 2012).

As imagens fixas têm como base de apoio ações reais, e o seu modo de percepção está muito dependente da experiência do observador relativamente às ações reais que essas imagens representam. Desta forma, é muito diferente o conjunto de sensações provocadas pela observação de uma fotografia de uma praia ou de uma foto do solo lunar. Neste último caso, as sensações seriam incompletas e confusas, resultantes de comparações com realidades conhecidas de aspecto similar (Giasson, 2004).

As imagens visuais podem e devem utilizar-se em diferentes circunstâncias e de variados modos, como material de enriquecimento da aprendizagem. Convém não esquecer que uma imagem fixa pode suscitar virtualmente a evocação, através de imagens mentais, das ações anteriores e posteriores ao momento representado por essa imagem. Analisar e compreender uma imagem é, antes de mais, transferir uma realidade tridimensional para uma representação em duas dimensões (Manguel, 2001; Norman, 2012).

O processo mais primário de ler uma imagem é descrevê-la, ordenando e organizando os elementos que a compõem. Faz-se, assim, um ato de verbalização, o qual deve partir sempre de dados conhecidos. Há muitas imagens que representam objetos abstractos. Quando isso acontece e para captar a mensagem desse material, é necessário ultrapassar a descrição e explicar a simbologia contida na imagem, a qual transcende os sinais gráficos em si. Torna-se, por exemplo, necessário explicar situações e analisar personagens. Paralelamente, é também preciso neutralizar factores pessoais que possam distorcer a interpretação da imagem, como sejam os preconceitos ou as identificações. Estes factores, a verificarem-se, tornar-se-iam ruídos comunicacionais (Muñoz , 2007).

Para Sá e colaboradoras (2006), são imagens fixas todas aquelas que carecem de movimento e que representam conceitos e objetos de forma estática. Este tipo de imagens, embora possa sugerir movimento, não consegue reproduzi-lo. Referir-se-á, então, a algumas imagens que ajudam a tirar maior partido da leitura funcional, tanto em ambiente escolar como fora dele, considerando alguns tipos de imagens fixas:

Começaremos pela banda desenhada; serve, antes de mais, para dar prazer. Ora esse prazer só se concretiza na medida em que os acontecimentos se transformam em narrativa, isto é, num jogo de sinais organizados que servem para intrigar, comover, persuadir, fazer rir... É, pois, compreensível que a banda desenhada, enquanto propiciadora de uma leitura de carácter essencialmente recreativo, sirva de estímulo à leitura funcional e possa ela própria ser um misto de leitura funcional e recreativa.

De acordo com a autora supracitada, pode concluir-se que a banda desenhada pode ser muito útil para desenvolver nos leitores uma competência linguística argumentativa, pois melhora as suas capacidades linguísticas e estéticas e a adaptação das suas atitudes e comportamentos face à realidade circundante. Utilizando jogos de várias modalidades e de diferentes níveis de complexidade, a leitura da banda desenhada deve ser orientada para desenvolver nos estudantes a capacidade de compreensão de uma sequência de acontecimentos ou para adquirir a aptidão para abarcar o conteúdo geral de uma história, estando a pôr em prática algumas técnicas de leitura recreativa.

Passaremos de seguida para os mapas que simbolizam uma certa realidade através de uma escala determinada, constituindo representações mais diagramáticas do que pictóricas. Fazem uso de linhas imaginárias e assinalam aspectos da realidade natural, artificial ou cultural a partir de diferentes signos, como por exemplo um código de cores.

Para poder representar mentalmente o significado do mapa, é obviamente necessário traduzir em imagens mentais a realidade simbolizada por esse mapa. Por exemplo: o mapa topográfico serve para representar zonas territoriais, podendo oferecer uma mistura de aspectos naturais (como a geologia, cursos de água, etc.) e artificiais (tais como localização de cidades ou aldeias, limites de povoados, redes de estradas ou caminhos) (Manguel, 2001; Norman, 2012).

O mapa topográfico é geralmente usado como um mapa de referência geral, dada a grande variedade de informação que pode conter: cursos de água, rede rodoviária e ferroviária, relevos, etc. A vegetação é convencionalmente assinalada a verde e os cursos de água a azul, utilizando-se a cor branca para as áreas restantes. De qualquer modo é usada uma legenda de cores ou padrões para facilitar a leitura.

Também os diagramas representam de forma esquemática um objecto ou um processo. Com o diagrama não se consegue reconhecer a aparência do objecto que representa, mas estabelece-se uma clara correspondência com a realidade. Estes podem servir-se simultaneamente de símbolos e de signos quando estão ordenados de maneira a reproduzir a realidade, mas não podem prescindir da linguagem escrita que lhes serve de suporte. Por sua vez, os gráficos são imagens fixas que representam a realidade no seu aspecto quantitativo e constituem diagramas de dados numéricos, os quais fornecem ao leitor uma informação clara e quase instantânea (Ortega, 2005).

Por exemplo: o gráfico de colunas é utilizado para fazer várias comparações e distinções de modo rápido entre dois ou mais fenómenos. Essas comparações e distinções são apoiadas na visualização dos dados, assumindo um carácter concreto.

Os docentes deveriam estar aptos a utilizar todos os tipos de leitura, pois a língua, com o seu carácter metalinguístico, é mediadora de todo o saber (Viana, 2007; Norman, 2012).

Também o acompanhamento em casa, no que toca à aquisição e desenvolvimento da capacidade e do gosto de ler é fundamental. A leitura está dependente da família, devendo esta mostrar hábitos de leitura, dando, desta forma, o exemplo às crianças e aos jovens. Assim, e desde cedo, os pais podem, por exemplo, mostrar interesse em ouvir a criança a ler. Podem, igualmente, ler e contar histórias ou mesmo acompanhar a criança na audição de textos gravados em suporte magnético ou digital (Crespo, 2011; Schiefele et al. 2012).

Para Sá e colaboradoras (2006), convém salientar que qualquer tipo de leitura é preferível à total ausência de leitura. Bandas desenhadas, catálogos, títulos de jornal, anúncios televisivos, podem não proporcionar o tipo ideal de leitura; contudo, são um bom ponto de partida para o leitor reticente ou para o principiante, a partir do desejo de compreensão que essa leitura irá estimular. Com efeito, ser capaz de ler com rapidez e eficiência diferentes tipos de textos, tornou-se uma competência indispensável para o êxito socioprofissional, revelando-se insubstituível na formação humana em geral, no sucesso escolar, na adaptação social, no desenvolvimento psicológico e intelectual do indivíduo.

1.2 – A Importância da leitura para o desenvolvimento da criança

O ato de ler é um processo mental que se realiza a vários níveis, utilizando várias estruturas cognitivas, contribuindo assim para o desenvolvimento do intelecto, pois é necessária uma grande atividade do nosso cérebro para transformar símbolos gráficos em conceitos intelectuais. À medida que o ser humano vai armazenando a informação que recolhe da leitura ativa uma infinidade de células cerebrais. A disposição de unidades de pensamento em veredictos e construções mais abrangentes de linguagem, faz com que ocorra ao mesmo tempo um processo cognitivo e um processo de linguagem. Quantas mais vezes o individuo repetir este treino cognitivo, melhor será a sua competência leitora (Goulemot, 2003; Wolf & Barzillai, 2009).

A leitura, fenómeno complexo, compreende diferentes fases. No início, é um processo perceptivo durante o qual o leitor reconhece símbolos. Depois, processa-se a transferência para os conceitos intelectuais. A transformação de símbolos gráficos em conceitos intelectuais exige um grande esforço do cérebro. Todo o trabalho mental alarga-se num processo de pensamento, à medida que as ideias se combinam em frases e em unidades mais amplas da linguagem. O processo de pensamento implica compreender as ideias e interpretá-las, levando estes dois processos a fundirem-se no ato de ler (Dautant, 2008).

Este ato não é exclusivamente uma atividade visual. Ler implica dois tipos de informação: a informação visual e a informação não-visual (Smith, 1980). Se a primeira é evidente, pois é necessário ver um texto para ler, a segunda é fundamental, pois implica o conhecimento da língua em que o texto está escrito, o tema do texto e a técnica necessária à realização da leitura.

Poderá dizer-se que o principiante pode ultrapassar os limites do sistema visual utilizando o sentido, tal como o leitor competente. No entanto, não basta conhecer o sentido das palavras, pois é necessário ter experiência suficiente que se reflita no plano conceptual, projetando-se depois no ato de leitura para dar sentido àquilo que se lê (Goodman & Goodman, 1994).

Embora a linguagem oral e escrita sejam dois sistemas que têm em comum o mesmo léxico e a mesma sintaxe, utilizamo-las de maneira diferente. A fala-audição tem um sistema fonológico e a leitura-escrita um sistema ortográfico (Smith, 1994).

Segundo Chomsky (1972, cit in Gazzaniza, 2006), é errado pensar que é característica da utilização da linguagem humana o desejo ou o facto de transmitir informação. Contudo, há uma interdependência estreita entre a linguagem e a vida humana, tão estreita que, muitas vezes, só em situações de isolamento nos apercebemos disso. Revela-se neste texto a ideia de que é a linguagem que ajudaria o ser humano, porque o mantém em ligação ao mundo, através das suas vivências e, é através do discurso que permanece ligado ao outro. Com efeito, a linguagem propícia ao indivíduo a aquisição dos instrumentos necessários a uma percepção adequada do mundo, a uma melhor compreensão de si e dos outros.

Portanto, o estudo da língua investe por vários campos, todos eles interessados na comunicação, visto esta constituir objecto fundamental das suas preocupações.

É evidente que o estudo da leitura tem de tomar em consideração vários aspectos da língua. Num apanhado sobre a evolução da ciência linguística Fries (1963, cit in Menezes, 2009) delimitou as diversas características da linguagem humana que foram surgindo ao longo da história. Resumir-se-á a alguns dos pressupostos acerca da língua que se tornaram aceitáveis e que se relacionam diretamente com o ensino e com a aprendizagem da leitura. Pode ver-se que a língua falada constitui a base da maior parte destas generalizações:

1. É normal as palavras possuírem significados múltiplos e é natural que as palavras de uso corrente apresentem uma diversidade de significados.

2. Em geral, uma língua não apresenta sons que sejam em si fáceis ou difíceis. A facilidade ou dificuldade da audição ou da pronúncia são função da maneira como o material fonético surge no idioma materno de cada um.

3. As unidades funcionais de uma língua não são padrões de sons vocais que se adicionam uns aos outros, mas sim feixes de diferenças contrastantes de traços sonoros, de sequências, de distribuição e de tom.

O estudo da língua é, a partir de perspectivas diversas, relevante para o ensino da leitura. Não há dúvida que as línguas diferem uma das outras, mas o facto é que existem relações consideráveis entre elas. Uma das generalizações válidas, é que para os leitores consumados das línguas mundiais a leitura consiste no mesmo.

1.3 - Os Componentes da competência da leitura

Segundo Perrenoud (2001, p. 43), “competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. No entanto, Macedo (2003, p. 24) afirma que “uma competência é mais do que um conhecimento”, para ele uma competência pode ser explicada como um conhecimento que vai resultar numa determinada tomada de decisão, ou seja, numa capacidade de avaliar e julgar.

Para Cereja (2009) e Pfof et al. (2012), as competências e a leitura devem ser vistas como outra maneira de ler, mais completa do que simplesmente ler um texto. Assim sendo, para que consigamos possuir a competência da leitura não devemos somente decifrar os caracteres, mas devemos conseguir entender a mensagem que está escrita. Para isso, muitas das vezes temos de aprender outras linguagens para além da escrita, como por exemplo a leitura de gráficos, estatísticas, pinturas, desenhos geométricos, entre outras, de modo que consigamos ler tudo o que nos rodeia.

Desta forma, podemos dizer que a competência significa conhecer situações e problemas com os quais nos deparamos no nosso dia-a-dia. Assim, se a competência está relacionada com o “saber-fazer”, esta é a forma como um individuo mobiliza os recursos, toma decisões ou realiza uma determinada operação para resolver uma determinada situação (Perrenoud, 2001).

Para Viana (2007) e Schiefele et al. (2012), o processo da leitura é bastante complexo, exigindo a interferência de inúmeras componentes que têm de ser adquiridas e praticadas. Acredita que existem vários caminhos para a aprendizagem da competência da leitura, e que estes, por sua vez, nos demonstram a ordem em que os vários elementos são apreendidos e praticados; assim como a adequação destes trajetos às capacidades das crianças.

A autora descreve-nos as diferentes componentes da competência da leitura de que as crianças terão de se apropriar (Carrol, 1987, cit in Viana, 2007). Elas são aprender a:

- a) dominar a língua em que vai aprender a ler;
- b) segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem;

- c) reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de representação gráfica;
- d) o princípio de orientação esquerda/ direita, quer na pesquisa da palavra escrita separada, quer no decorrer do texto;
- e) que há padrões com grande regularidade de correspondência letra/ som, e aprender a usar esses padrões na averiguação das palavras que já conhece na linguagem oral, e na pronúncia de palavras que não conhece;
- f) a identificar palavras impressas, utilizando todas as pistas que possam auxiliar, como por exemplo: a configuração global, as letras que as compõem, os sons representados por essas letras ou o significado surgido pelo contexto;
- g) que as palavras impressas são transcrições de palavras faladas, e que os seus significados são idênticos aos significados das palavras faladas. Ao decodificar uma mensagem escrita a criança tem de ser capaz de apreender o seu significado;
- h) a raciocinar e a pensar sobre aquilo que lê, tendo em conta as suas capacidades e experiências.

Nesta enumeração, devemos ter em conta muitos outros aspectos, como por exemplo: a linguagem oral, processamento visual, percepção e reconhecimento de palavras escritas, cognição, afectos e intervenções culturais.

No entanto, temos de considerar a opinião de outros autores. Para Smith (1980, cit in Viana 2007), as componentes da competência da leitura não devem seguir a ordem atrás mencionada, mas sim (A, F, G, H, D, C, B e E). Esta proposta demonstra-nos uma prevalência da importância, através do reconhecimento da palavra como um todo, sendo referenciadas as componentes (B, C e E) inseridas somente depois de alguns progressos consideráveis nas componentes (D, F, G e H). Ou seja, a grande questão sobre como é que a leitura deve ser ensinada, tem em conta a importância que é atribuída às diferentes componentes, concretizada na sequência em que devem ser abordadas no ensino da leitura. O que está em causa é a ordem temporal e o maior ou menor grau de explicitação transmitido na abordagem destas componentes e não a essência das mesmas.

Uma vez enumeradas as componentes, ressalta a questão do modo como elas afectam a aprendizagem. Scarborough (2001), elaborou um estudo onde podemos

observar que das 34 crianças oriundas de famílias disléxicas, 23 delas eram más leitoras. Verificou-se também, que as más leitoras demonstravam, desde cedo, baixas competências verbais; dificuldades de segmentação fonética, na imitação de palavras difíceis de pronunciar, e nos julgamentos gramaticais; aspectos esses que segundo Stanovich, estão tipicamente ligados a dificuldades na leitura.

Demonstrou-nos também que as dificuldades a nível do segundo ano eram somente a nível verbal, já que todas as crianças tinham um QI normal e os seus problemas não podiam ser atribuídos a problemas de desenvolvimento. Todas estas crianças foram avaliadas a vários níveis (QI, compreensão de histórias, discriminação visual, conhecimento de correspondência letra/ som, identificação de letras, velocidade de nomeação de figuras, nomeação correta de figuras, e consciência fonológica). É de ressaltar que de todos estes critérios, somente a nomeação correta de gravuras, a identificação de letras, o conhecimento de correspondência letra/ som e a consciência fonológica é que estão relacionadas com o desempenho da leitura.

No entanto, apesar destes resultados, o autor encara ser precoce a ideia de atribuir os problemas de leitura a possíveis factores de ordem genética e experiencial.

Viana (2007) e Schiefele et al. (2012), referem-nos que existem algumas competências que são impostas/ desenvolvidas no ato de ler. No ponto que se segue, poderemos observar algumas das dimensões das competências relacionadas com a aquisição da leitura:

- a) Desenvolvimento Cognitivo e Idade
- b) Conhecimento Lexical e Sintáctico
- c) Consciência Linguística
 - Capacidade de emitir julgamentos sobre a sintaxe
 - Consciência fonológica
- d) Memória de trabalho para material verbal
 - Relação entre consciência fonológica e memória de trabalho para material verbal
- e) Comportamentos emergentes de leitura
 - Factores constituintes e estruturadores da leitura
 - Contextos/ Situações
 - Discursos sobre o escrito
 - Descoberta das funções e formas de escritas

-Descoberta sobre a linguagem escrita

De seguida vamos aprofundar as dimensões das competências relacionadas com a aquisição da leitura.

a) Desenvolvimento Cognitivo e Idade

Analisaremos em primeiro lugar esta capacidade do indivíduo pois, todas as outras competências estão subjacentes ao desenvolvimento cognitivo.

Segundo Piaget (2000), desde muito cedo as crianças tentam compreender o mundo que as rodeia e esta compreensão está subjacente à linguagem e ao pensamento. Desde o nascimento, início do estágio sensório-motor, que a criança começa a trabalhar na exploração ativa do mundo que a rodeia, o que lhe permite que conceba a sua existência autónoma de pessoas e objetos. A linguagem aparece quando esta percebe que através de sons ou de gestos consegue captar a atenção do adulto, logo vai funcionar como um instrumento para alcançar determinados objetivos.

No entanto, a memória e as outras estruturas cognitivas têm de adquirir um certo estado de maturação para que estas lhe permitam reter conhecimentos na sua mente, de modo que os possa utilizar na sua ausência, e que lhe possibilite, através da comunicação apelar às pessoas para obter os seus objetivos. Os precedentes cognitivos mais imediatos para o uso da linguagem são, a representação simbólica e a capacidade de usar instrumentos para alcançar determinados fins. Também Bates e colaboradores (1977 cit in Abdunur, 2005), depois de um estudo exaustivo sobre vinte e cinco crianças, chegaram à conclusão de que as capacidades simbólicas seguem ao lado das capacidades do uso de instrumentos. Segundo Slobin (1980, cit in Cruz, 2005), descobriu que as crianças com dificuldades na linguagem também apresentavam um atraso na capacidade de utilização de instrumentos, apesar de na maior parte das vezes serem normais em relação às outras áreas cognitivas.

Cruz (2007), refere que Dias e Cristin (1980) fazem uma observação das diferentes operações cognitivas abrangidas pela aprendizagem da leitura, o que permite avaliar as relações entre estas capacidades e as diferentes componentes da competência da leitura descritas por Viana (2007). Esta investigação é realizada tendo em conta um contraste resultante dos diferentes métodos de leitura que, apesar de poder ser um pouco

ilusória, consideramos que o mérito da investigação das diferentes operações em debate se conserva. De seguida, iremos apresentar duas tabelas alusivas à mesma.

Tabela n.º 1 - Operações cognitivas subjacentes aos Métodos Fónicos de Aprendizagem da Leitura

Etapas	Operações requeridas
1ª Etapa: a letra	Associação -generalização - discriminação Reversibilidade
2ª Etapa: a sílaba	Operações da Etapa 1 + Decomposição Síntese
3ª Etapa: a palavra	Operações da Etapa 2 + Classificação Serição
4ª Etapa: a frase	Aperfeiçoamento + Aceleração das operações precedentes

Fonte: Extraído e adaptado de Sánchez (2004)

Tabela n.º 2 - Operações cognitivas subjacentes aos Métodos Globais de Aprendizagem de Leitura

Etapas	Operações requeridas
1ª Etapa: preparação das aquisições globais	Simbolização
2ª Etapa	Operações da Etapa 1 + Sincretismo ou função globalizadora
3ª Etapa: primeiras explorações das aquisições globais.	Operações da Etapa 2 + Associação Decomposição Classificação

	Seriação Reversibilidade
4ª Etapa: análise e decifração	Operações da Etapa 3 + Aproximação e Comparação Generalização Discriminação
5ª Etapa: Produtos da Análise	Operações da 4ª Etapa + Síntese

Fonte: Extraído e adaptado de Sánchez (2004).

Segundo Dias e Cristin (1980) e Hoover & Gough (2009) as operações psicológicas solicitadas nos pressupostos cognitivos subjacentes à aprendizagem da leitura são análogas, embora estas intervenham em diferentes momentos de aprendizagem. Para Cruz (2005) as crianças têm de ter o domínio destas operações lógicas, pois caso contrário, as mesmas irão possuir vários linguagem escrita, sendo bastante confusa para os estudantes. Refere ainda que estas erros na capacidades lógicas só podem ser ensinadas no caso das crianças estarem na eminência de as descobrir espontaneamente. Conforme o processo de leitura/ escrita impõe determinadas operações cognitivas, as escolhas elaboradas pelos docentes podem auxiliar a emergência destas operações.

Existem vários estudos que demonstram uma maior ou menor facilidade na aquisição da leitura que é anunciada pela execução em funções cognitivas básicas, de aspecto lógico e analítico, como a classificação, a seriação e a conservação da quantidade. O autor supracitado Cruz, refere um estudo onde Arlin (1981), realiza uma avaliação a um grupo de crianças, no início e no fim do pré-escolar, em diversas tarefas piagetianas como a classificação, a seriação e a conservação. Estas mesmas crianças foram avaliadas novamente no final do 1º ano de escolaridade, ao nível da leitura através do *Metropolitan Achievement Test (Primary-From F)*; o que revelou que estas três funções ou sistemas cognitivos agrupados proporcionam auxílios importantes no âmbito escolar (quer ao nível da leitura quer ao nível da matemática). Estes resultados vêm comprovar uma união entre a prestação nas tarefas cognitivas e o nível da leitura.

Esta investigação é-nos também reforçada por Viana (2007) onde refere um estudo de Filjakow (1986), que tem como amostra grupos de bons e maus leitores, referindo ainda que foram também apresentados por Tunmer (1990) resultados análogos. Estes investigadores aplicam no início do 1º ano de escolaridade uma prova de capacidades lógicas e analíticas, teste de Q.I., testes de competência linguística – fonológica, sintáctica e pragmática e ainda testes de conceito acerca do impresso. No final do ano lectivo voltam novamente a realizar uma nova avaliação. Os resultados apresentam uma relação significativa entre desempenhos nas funções de aspecto lógico e analítico de tipo piagetiano, os níveis de desempenho nas provas de competência linguística e de conceitos acerca do impresso e o desempenho da leitura. É de salientar que as crianças que tinham iniciado a escolaridade com baixos níveis de consciência fonológica, mas com altos níveis de habilidades cognitivas, conseguiram atingir os seus pares no que diz respeito às aptidões fonológicas, no final do 1º ano de escolaridade. No entanto, as crianças que tinham maus resultados tendo em conta a consciência fonológica, acompanhados de maus resultados ao nível das capacidades cognitivas, demonstram no final do ano lectivo um atraso na leitura. Esta investigação mostra-nos nitidamente que as crianças que demonstram um mau desempenho na leitura demonstram também mais problemas ao nível da memória de trabalho.

Morato & Santos (2007) falam-nos num estudo realizado por Van Kleeck (1982) e Hakes (1980), onde estudaram a capacidade das crianças em se desconcentrarem. Eles defenderam a hipótese de que os aperfeiçoamentos na aptidão da criança em se descentrar dos aspectos mais importantes dos objetos, executam um papel auxiliador da emergência de competências para estudar a palavra ao nível dos segmentos fonéticos. Hakes (1980), encara que as crianças mais novas se centrem mais nos referentes do que nos meios linguísticos utilizados para os denominar ou descrever, mas que este tipo de comportamento tende a desaparecer por volta dos quatro até aos oito anos. Esta modificação impõe uma aptidão crescente para acolher as propriedades da linguagem.

Sequeira demonstra-nos a conexão entre as capacidades cognitivas e a aprendizagem da leitura. Ela verbaliza "... a inclusão de classes, que representa uma fase mais avançada da capacidade de classificar, ajuda a criança a ver a parte e o todo em simultâneo. Na leitura, ajudará o leitor a relacionar a letra com a palavra, esta com a frase, e a frase com o texto. Mais tarde, será importante uma reflexão sobre a gramática, o que

implica uma série de relações semânticas, morfológicas, sintáticas e pragmáticas” (Sequeira 2000, p. 59). Para Teixeira “a aprendizagem de regras ortográficas e da recodificação fonética pressupõe operações lógicas. Estas operações são tanto mais exigidas quanto mais irregular for o código linguístico. Considere-se o exemplo: o facto de uma mesma letra poder representar mais do que um som, enquanto um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra, coloca um problema de multiplicação lógica. Esta operação compreende a coordenação de duas classes para se chegar a uma terceira, resultante da intersecção das duas. No plano cognitivo, implica o reconhecimento de que se pode pertencer ao mesmo tempo a duas classes” (2000, p. 165). Conforme Sequeira (2000) relata, existe consenso em considerar que as aptidões de classificação, de relacionamento das partes como um todo, de desconcentração, seriação e ordenação seriam as mais relevantes na aprendizagem da leitura.

Para as crianças que estão acostumadas com as palavras, e inseridas no trabalho de análise, a disposição das letras para a constituição de novas palavras não vai ser um problema, porque será como que a recomposição de um organismo que ela desmontou. Ela vai praticar ao mesmo tempo a análise e a síntese encontrando analogias entre as palavras, partindo para a construção de outras com dados que ela já concebe. No entanto, se a criança tem dificuldades na nossa língua sob o ponto de vista fonético (um som pode ser representado por várias letras e uma mesma letra pode fazer diferentes sons) irá ter dificuldades em agrupá-las ajustando os sons que lhes pertencem, ou seja, não consegue encontrar as palavras que deseja através da síntese.

Como podemos verificar e segundo Piaget (2000), a leitura exige várias capacidades cognitivas, capacidades essas que aparecem no processo de mudança desenvolvimental do estágio da inteligência pré-operatória para o das operações concretas. Esta transição acontece tendo em conta determinados níveis etários, pelo que a Idade é um factor muito importante na aprendizagem da leitura. O que vai ao encontro da teoria maturacionista que nos diz que não vale a pena ensinar a ler crianças que ainda não atingiram uma certa idade pois ainda não adquiriram a maturidade necessária, que depende da idade cronológica.

Silva (2007), efetuou alguns estudos sobre o progresso de capacidade de análise e de reconstrução fonológica em crianças com idades entre os cinco e os oito anos. Ele mostra-nos que a rapidez do desenvolvimento destas capacidades varia tendo em conta o

nível de desenvolvimento cognitivo, ou seja, as crianças com um Q.I. maior desenvolvem mais rapidamente estas capacidades. No seu estudo, as crianças que desde os cinco anos tinham uma iniciação na aprendizagem da leitura não tinham grandes resultados, o que o levou a concluir que não seria somente um saber fazer mas “...*d'un problème de immaturité d'une habilité mentale, qui se développe naturellement, spontanément, sous l'effet des stimulations linguistiques fournies pour la vie courante... Nous pouvons conclure de ce fait que pour la masse de population, l'âge legal du début de l'apprentissage de la lecture a été fixe, en France, d'une manière un peu trop precoce.*” (Lerroy-Bouion, cit in Viana, 2007, p. 87)

É através de estudos como este que se tem determinado a idade para o início da escolaridade. Podemos verificar que a maior taxa de sucesso dá-se nos países onde se inicia a aprendizagem da leitura aos sete anos de idade (Finlândia, Noruega, Suécia e Islândia), ou seja, as crianças que iniciam a leitura mais tarde rapidamente alcançam os que iniciam aos cinco, seis anos (Elley, 1992, cit in Soares, 2000, p.).

No entanto, Morais (2004) e Suggate, et al. (2013), no que diz respeito às capacidades de análise segmental e consciência segmental da linguagem oral, pensam que a idade não é um factor fundamental na emergência destas aptidões. Ele opta por empregar o termo consciência segmental em vez de consciência fonológica, pois baseia-se num estudo elaborado por Content, Kolinsky, Morais e Bertelson (1986), onde as crianças de quatro e cinco anos executavam com sucesso tarefas de omissão da consoante inicial da palavra dada. Content (2001), também partilha da mesma opinião; no seu estudo efectuado a sessenta crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos não encontra diferenças.

Embora também existam outras opiniões, como é o caso do investigador Gombert, que pondera a possibilidade de existir uma mudança maturacional por volta dos seis anos, explicativa do seu desenvolvimento da consciência segmental “...*les conditions cognitives de l'apparition des conduites métaphonologiques sont un prérequis de l'apprentissage efficace de la lecture*” e que “*l'individu qui n'est pas cognitivement prêt à la maîtrise métaphonologique, ne peut apprendre à lire*” (1992, cit in Viana, 2002, p. 87).

Por outro lado, Morais (2004) e Adrián et al. (1995), demonstram que a consciência fonémica não tem que ser uma condição prévia para a aprendizagem da

leitura, pois no caso dos adultos analfabetos tem a ver com a falta de oportunidade de aprender a ler e não com razões cognitivas. Deste modo, a ausência desta consciência fonémica em crianças em idade do pré-escolar, não pode ser vista como um sinal de imaturidade ao nível cognitivo.

Para concluirmos esta competência relacionada com a aquisição da leitura, desejaríamos referir que o papel do desenvolvimento cognitivo não parece ser muito importante nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, no entanto, este tem um papel fundamental à medida que vamos avançando na escolaridade, cerca de 50% (Sequeira, 2000). Concordamos com Teixeira que nos diz que “a relação entre a cognição e a leitura é esperada, por duas razões. Primeiro, porque o objectivo último da leitura é a compreensão da comunicação e a interpretação das ideias do autor. Segundo, porque aprender a ler requer o desenvolvimento de novos conceitos linguísticos” (1993b, p. 69). Esta ideia também é defendida por Hoover & Gough (2009).

b) Conhecimento lexical e sintáctico

Como anteriormente mencionámos, a primeira componente da competência da leitura é o conhecimento da língua que a criança vai aprender a ler, ou seja, a criança tem de possuir o vocabulário básico e a sua utilização (Casalis & Lecocq, 1992; Caramazza & Michele, 2007).

Existem muitos estudos que relacionam as diferenças de vocabulário com o desempenho da leitura. Segundo Cruz (2005), as crianças que tinham dificuldades ao nível do vocabulário tinham resultados inferiores às crianças sem dificuldades tanto no aspecto receptivo como no expressivo. No entanto, Anderson & Freebody (1981 cit in Cruz 2005), diz-nos que as provas de vocabulário são uma medida de aptidão verbal, o que vai determinar a compreensão dos textos. Por fim, não podemos esquecer que o saber lexical é um reflexo do conhecimento, pois para além de se aprenderem as palavras também se aprendem conceitos. O vocabulário reflete o saber, sendo que este dita a compreensão do texto.

Segundo Morato & Santos (2007), todas as crianças que têm problemas ao nível da oralidade têm também problemas de leitura. Estes problemas podem ser identificados precocemente. As crianças que apresentam problemas ao nível da compreensão ou da

produção da linguagem oral, normalmente vão ter dificuldades na descodificação das palavras. Por outro lado, as crianças que têm um léxico sucinto terão dificuldades na compreensão do sentido do texto, mesmo que consigam descodificar perfeitamente. Porém, existem crianças que têm uma comunicação linguística considerada normal, mas que possuem pequenos problemas de linguagem, mas estes não são detectados. Esta ideia também é defendida por Sim- Sim (2001a) e por Caramazza & Michele, (2007).

Assim sendo, torna-se imprescindível saber que nível de competência de conhecimento lexical e sintático é necessário que a criança atinja, antes de ser iniciada na aprendizagem formal da leitura, tal como, de que maneira o conhecimento da linguagem oral interfere com a aprendizagem da leitura.

Ao longo dos tempos, vários investigadores têm tentado reconhecer as bases linguísticas subjacentes à aprendizagem da leitura, onde poderemos identificar um conjunto de sub-competências (conhecimento lexical, rapidez de evocação lexical, compreensão semântica, domínio das relações gramaticais e consciência segmental da língua). Para Leitão & Ferreira (2008) e para Caramazza & Michele, (2007), quando falamos com uma criança e deixamos que ela fale estamos a promover o uso ativo da linguagem, o que vai desenvolver e modernizar esta base linguística, assim como o acesso à leitura.

Contudo Cruz (2005) e Wang & Gathercole (2011), os problemas de leitura têm a ver com um maior ou menor problema de linguagem. Esse problema tem a ver com a maneira como nós processamos a informação, tendo em consideração que a qualidade da base linguística sobre a qual se vão auxiliar a percepção visual e auditiva, a memória, e a integração dos estímulos visuo-espaciais em sequências temporais, vai impor a maneira como a informação linguística é processada. Cruz considera que os maus leitores possuem défices de linguagem, nomeadamente ao nível da organização sintática e de vocabulário. Estas dificuldades não aparecem no início da atividade escolar mas sim mais tarde, pois no início os estudantes não têm grandes desafios à competência linguística que façam surgir essas dificuldades.

Para Tunmer (1990) Sim-Sim (2001b) e Pyle (2012), o domínio sintático pode interagir com o desempenho da leitura em duas vertentes: nas possibilidades do leitor se automonitorizar na compreensão do texto, e, na simplificação da descoberta e apreensão de correspondências letra/som que até aí ignorava. Gombret (1990) e Wang & Gathercole

(2011), apresenta-nos uma terceira vertente que poderia ser: se o significado de uma elocução não é um somatório aritmético da simplificação dos elementos lexicais que a compõem.

Sendo assim, o conhecimento sintáctico tem um papel ativo na aquisição da leitura durante a extração do significado, já que vai ajudar a extrair o sentido.

c) Consciência Linguística

Segundo Duarte (2008) e Bryant et al. (2000), muito antes das crianças entrarem para a escola, elas já estabeleceram laços com os sons da sua língua. Ele defende que existem determinados aspectos da consciência linguística que são indissociáveis da aquisição da linguagem. Desde os dois anos de idade que as crianças têm indicações desta reflexão metalinguística, pois fazem repetições de certas palavras ou do dialeto de algumas pessoas, repetem fonemas recém-adquiridos ou inventam rimas.

Desde muito cedo, mesmo antes de conseguir transpor para a linguagem oral, a criança já é capaz de distinguir “pa” de “ba”, ou “fumo” de “sumo”. Ou seja, desde muito cedo, a criança tem algum saber sobre os fonemas da língua, o que lhe vai permitir detectar erros no discurso. Porém, este conhecimento da língua ainda não pode ser apreciado como metalinguístico (Bizama et al., 2011)

Na maior parte das vezes, as expressões “consciência linguística” e “consciência metalinguística” são utilizadas como se estas se referissem à mesma coisa. No entanto, Ramírez (2008) e Bryant et al. (2000), faz distinção entre elas: a “consciência linguística” demonstra-nos uma capacidade de processar e compreender o discurso, tendo em conta um conhecimento implícito da língua; a consciência metalinguística seria somente para descrever a capacidade de realizar julgamentos e manipular, de forma controlada, a estrutura da língua.

Também Titone (1988) e para Bizama et al. (2011), nos apresenta o que ele pensa acerca destes dois conceitos. Assim, o uso da expressão “consciência linguística” teria subjacente um conhecimento implícito, não estudado, das funções e do funcionamento da língua, enquanto que a “consciência metalinguística” compreenderia um conhecimento explícito das características e funções da linguagem, que também é difundido às outras línguas.

Muitas vezes, estas duas expressões são utilizadas como equivalentes, pois é extremamente difícil estabelecer uma fronteira entre as duas, tendo em conta que é complicado avaliar a explicitação da tomada de consciência metalinguística implicada numa determinada atividade (Cruz, 2005).

Quando nos dirigimos a comportamentos metalinguísticos, empregamos o prefixo meta como revelador de alguma capacidade de descentração do indivíduo tendo em conta a linguagem. Assim sendo, poderemos afirmar que estes comportamentos metalinguísticos se desenvolvem com a idade, tornando-se cada vez mais firmes a partir do início da idade escolar, pois é uma grande consequência da aprendizagem da leitura e da escrita.

A criança quando inicia o 1º CEB vai desenvolver as suas competências fonológicas, sintáticas e de análise textual. Estas competências não são muito desenvolvidas na linguagem oral porque não é exigida à criança uma atenção voluntária, pois toda a comunicação oral ocorre num meio espontâneo. No entanto, existem algumas situações onde se verificam alguns comportamentos de carácter metalinguístico, como por exemplo: quando uma criança comete um erro a nível de concordância de sexo/número e esta utiliza o seu conhecimento da língua para corrigir o seu erro (Morais, 2004; Bryant et al. 2000).

Tendo em conta diversos estudos sobre o assunto em questão, torna-se claro que para uma criança aprender a ler, ela precisa de perceber que a linguagem é formada por palavras e estas por unidades ainda mais pequenas. É extremamente necessário que a criança no início da sua aprendizagem da leitura segmente as frases em palavras, pois está diretamente relacionada com o seu sucesso enquanto futuro leitor. Para Bielmiller (1970) e Ryan (1980) cit in Sim- Sim (2009), esta aptidão é encarada como uma condição prévia, enquanto que para outros autores é uma aptidão que vai facilitar o acesso à leitura e à escrita, mas cujo desenvolvimento está diretamente dependente da aprendizagem da leitura e da escrita (Kolinsky, 1986; Blachman, 1991; Ribeiro, 2005).

A aptidão de reconhecimento lexical pode depender da aprendizagem da leitura, uma vez que a escrita isola claramente as palavras (Rebelo, 1993). Segundo um estudo que Viana (2007) desenvolveu com crianças do pré-escolar, o importante para que uma criança aprenda a ler, é que ela saiba que a cada palavra oral deverá corresponder uma palavra escrita.

Pereira (2003b) pensa que para que aceda à leitura e à escrita, a criança tem que saber como usar os diferentes elementos, mas também necessita de conhecer esses elementos. Ou seja, inicialmente é necessário que a criança saiba o que é a leitura e para que serve. De seguida, tem que saber o que é uma palavra, uma frase e as regras que dirigem esta nova forma de linguagem. Depois tem que movimentar as suas aptidões semânticas e fonológicas para que consiga apelar às suas capacidades sintáticas. Quando o aluno já automatizou estas aptidões básicas, ou seja, já adquiriu uma certa velocidade de leitura tendo em conta o tempo de reconhecimento, surge a importância da capacidade de análise textual indispensável para um bom domínio da leitura. Esta capacidade de análise torna-se cada vez mais exigente à medida que os textos se vão tornando cada vez mais complexos.

Capacidade de emitir julgamentos sobre a sintaxe

Conforme a teoria de Viana (2002), o discurso espontâneo das crianças tem em conta a sintaxe das respectivas línguas, o que não impede que errem algumas tarefas que afectam um estudo explícito da sintaxe ou do domínio consciente da organização da linguagem. Assim, podemos concluir que o conhecimento implícito da gramática não implica o domínio meta-sintáctico.

Ultimamente têm existido diversos estudos sobre a capacidade de emitir julgamentos sobre a sintaxe, no entanto, em conformidade com o que acontece com o estudo de outras competências não nos permite uma generalização dos resultados. Nestes estudos são apresentadas às crianças frases e, elas têm de reconhecer se estas são gramaticais ou agramaticais. No entanto, corre-se sempre o risco de a criança confundir gramaticalidade com o que é aceitável ou com o que é socialmente correto. Por outro lado, também é exigido às crianças um reconhecimento da agramaticalidade, quando temos conhecimento que as suas referências pragmáticas vão sobressair às suas referências sintáticas fazendo com que encare a frase como errada.

Num resumo sobre os diferentes estudos de diversos autores, realizados anteriormente, como por exemplo segundo De Villers (1974), Smith (1980), e Friend (2002), Huettig et al. (2012) podemos afirmar que quando uma criança de cinco/ seis anos corrige uma frase agramatical, ela demonstra-nos já alguma aptidão de controlo, que pode

ser apreciada como pioneira de uma consciência meta-sintáctica, mas ainda não prova uma utilização ou uma análise consciente das regras gramaticais. Para Berthoud-Papandropoulou e Pasamontes (2001) a criança só reconhece de modo consciente a não utilização da regra sintáctica quando tem seis/ sete anos.

A iniciação da aprendizagem da leitura pode ser facilitada se tivermos em conta dois aspectos distintos da consciência metalinguística: a consciência fonológica e a consciência sintáctica. A consciência fonológica tem uma intervenção direta na aquisição de decodificação das correspondências fonema/ grafema. A consciência sintáctica intervém no processo de decodificação e no processo de compreensão, na medida em que ajudaria numa melhor utilização das pistas sintáctico-semânticas, assim como no reconhecimento das palavras, e na compreensão do texto como um todo.

No entanto, os resultados de um estudo elaborado por Montalegro e Forero (2006), revelam que a consciência sintáctica não demonstrou um resultado preditivo significativo no desempenho da leitura de palavras inventadas. Também Huettig et al. (2012) e Rego (1995) em estudos semelhantes calcularam que estes resultados aparecem tendo em conta que os alunos aprenderam a ler ortografias regulares a partir do ensino explícito das correspondências grafo-fónicas envolvidas na decodificação, isto porque este método não estimula os alunos a darem uso às suas habilidades sintáctico-semânticas para ler palavras de difícil decodificação, e a aprender sobre correspondências som-grafia.

Consciência fonológica

Como anteriormente referimos, aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem, é o segundo passo para a construção da competência da leitura. A relação entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura já foi bastante estudada, e todos os estudos indicam que as crianças pequenas que ostentam bons resultados em tarefas de consciência fonológica, mais tarde serão certamente bons leitores. Assim como as que iniciam a escolaridade com um fraco desenvolvimento irão ser maus leitores (Adams, 2001; Fernández, Cítoles, 2002, Justicia, 2002; Lundberg et al., 2012)

Antes de mais, devemos esclarecer que quando nos dirigimos à expressão “consciência fonológica”, esta é utilizada para designar diferentes níveis de conhecimento.

Para Lundberg et al. (2012), González, Venegas, García (2007) e Gombert (1990), a consciência fonológica designa a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de um modo voluntário controlado, enquanto que os comportamentos epifonológicos mostram a discriminação precoce dos sons, que apesar de se revelarem desde muito cedo na produção linguística das crianças, acontecem de forma intuitiva.

Na prática, observamos que a expressão “consciência fonológica” abarca diversos níveis, desde a sensibilização à manipulação voluntária. Kantor et al. (2011) e Villagrán et al. (2011), mostram-nos uma sequência de tarefas de consciência fonológica, as quais os estudantes devem ser capazes de realizar, e que obedecem a uma certa continuidade no que diz respeito à dificuldade exigida, ou seja, à medida que os estudantes vão realizando as tarefas, a natureza metalinguística vai ficar cada vez mais complexa. No entanto, os resultados e as relações do desempenho da leitura são bastante difíceis de comparar uma vez que estas tarefas são bastante diversificadas. Assim, torna-se indispensável saber se o seu valor preditivo reside na competência fonológica ou noutros processos cognitivos que não estão a ser tomados em consideração.

Já anteriormente alguns autores se tinham questionado a este respeito e existem alguns estudos sobre a análise destas tarefas (Blackman, 1983; Stanovich., 1984). Porém e contrariamente ao que estes esperavam, os resultados destas tarefas, mesmo abarcando requisitos cognitivos diferentes, não eram muito divergentes.

Para Villagrán et al. (2011) e Kantor et al. (2011), existem outras formas de consciência fonológica, como por exemplo: a consciência silábica, a consciência de unidades intra-silábicas, e a consciência fonémica.

Tendo em conta vários estudos, como por exemplo, a investigação realizada por González, Venegas, García, (2007) podemos concluir que a diferença existente entre a consciência da sílaba e a consciência do fonema é que esta aparece mais cedo do que a do fonema. Também (Alegria, 1985, cit in Cruz, 2007, p. 54) referiu que “...la diferencia de dificultad que se observa entre fonos y sílabas probablemente del hecho de que a las sílabas corresponde un parámetro físico simples”, para além de que “... el análisis acústico del mensaje oral muestra, en efecto, una sucesión de picos de intensidad que corresponde casi perfectamente a los núcleos vocálicos de las sílabas. El sujeto, para aislar una sílaba, puede utilizar este parámetro con relativa facilidad” .

Nos estudos que analisámos sobre a consciência da sílaba, podemos observar que estes utilizam diferentes tarefas, como por exemplo: contagem das sílabas; batimentos segundo a segmentação; supressão de sílabas no início, no meio ou no fim das palavras; categorização das palavras conforme um critério; recomposição de palavras dadas as componentes silábicas e ainda segundo a manipulação de sílabas. Os resultados obtidos variam consoante as tarefas utilizadas nos diferentes estudos.

Lundberg et al. (2012), e Kirtley et al. (1989), dizem-nos que a consciência de unidades intra-silábicas foi estudada principalmente tendo em conta a utilização de rimas, verificando-se resultados bastantes diferentes, pois estes estão sujeitos às palavras que são utilizadas. Porém, é de aceitar que existe um nível intermédio de consciência entre a consciência da sílaba e a do fonema (Martins, 1996; González & González, 2003).

O estudo de Villagrán, et al., 2011 sobre o treino, mostra-nos a relação entre a consciência fonológica e a leitura. As suas conclusões apresentam-nos os seguintes aspectos:

- A consciência fonológica pode ser treinada;
- A consciência fonológica tem um efeito auxiliador na aprendizagem da leitura;
- Este efeito torna-se maior quando as conexões entre os segmentos sonoros e as letras são explicadas;
- O efeito do treino é maior quando as crianças têm mais dificuldades, ou seja têm níveis de segmentação mais baixos.

Para alguns autores quando existe precocemente a capacidade de análise fonológica, esta será um bom preditor da aprendizagem da leitura (Cruz, 2007).

O estudo longitudinal realizado por Perfetti, Beck e Hughes (1987) e por Perfetti (1989), considera que a aprendizagem da leitura e o domínio fonológico se incrementam numa interação recíproca, ou seja, as aptidões de análise fonológica auxiliam a aprendizagem da leitura, o que também se mostra na capacidade de estudar segmentalmente a palavra nos seus diferentes elementos.

Existem inúmeros trabalhos (Villagrán, et al., 2011; Manrique & Gramigna, 1984; Oloffson, 1985 in Cossu et al., 1988), que vêm clarificar que a aprendizagem da leitura numa língua de escrita alfabética comparece ligada ao desenvolvimento da capacidade metafonológica. A consciência fonológica é assim entendida como facilitadora da

aprendizagem da leitura ao mesmo tempo que comporta influências determinantes provocadas pela aprendizagem da leitura numa língua de escrita alfabética.

Segundo Calderón (2003), quando uma criança inicia a aprendizagem da leitura numa língua de escrita alfabética pode ativar uma competência metafonológica pré-existente nos seus princípios, no entanto, esta não terá nenhuma utilidade até ser chamada a intervir. Compartilhamos a ideia de Morais et cols (1994, p. 106) em que é difícil de acreditar que quando uma criança inicia a aprendizagem da escrita e da leitura, a criança possa obter representações cientes de fonemas, se esta ainda não deu atenção à forma fonológica dos sons da sua língua, se “...il n’a pas expérimenté, dans sa bouche, dans l’oreille et dans la tête les mouvements, les sonorités et les contrastes de la parole”.

Estas relações entre desempenho da leitura e capacidades metalinguísticas também são visíveis nos maus leitores. Estes têm pior desempenho em tarefas que envolvem a aplicação de grafema/ fonema, e são menos aptos na utilização de estratégias de previsão quando não reconhecem uma palavra (García, Aceituno e Cano, 2002).

Contrariamente ao que nos diz Stanovich (1989 cit in Sánchez, 2004), que as estratégias de adivinhação são típicas de maus leitores ou de leitores iniciais. Pensamos que esta contradição se deve ao facto dos maus leitores as usarem menos bem e assim são mais facilmente identificados. Perfetti (1989, cit in Baldo, 2008), considera que as hipóteses sobre as palavras são mais úteis para que consigamos certificar o seu reconhecimento do que para as identificar de um modo direto, logo não é de admirar que a identificação das palavras lidas seja mais rápida e menos dependente dos contextos nos bons leitores do que nos maus. Para Gombert (1992, p. 133) “...*la reconnaissance des mots écrits conditionne toute l’activité de lecture car elle est un préalable à la compréhension*”. Mas diz-nos ainda que “...*il faut également que son coût cognitif soit suffisamment faible pour la lecteur puisse allouer de l’attention à des activités de compréhension de plus haut niveau*” (Idem, p. 133). Também Sim-Sim (2006) partilha da mesma opinião quando nos diz que: “na etapa de compreensão de palavras e frases, a criança passa primeiro por um processo de tradução (descodificação) dos sinais gráficos (as letras) em sons, cuja sequência lhe proporciona um significado ao nível das palavras e da estrutura frásica. A passagem à etapa seguinte (compreensão de extractos e histórias) só é conseguida quando atingido um certo nível de fluência. Vamos aqui entender por fluência a leitura sem esforço, isto é, a precisão e o automatismo na descodificação,

acompanhada, simultaneamente, de rapidez na compreensão” (Sim-Sim, 2006, p. 213-4).

Contudo, para que seja conseguida uma boa identificação das palavras, é preciso também que o leitor seja capaz de compreender o que elas querem transmitir. Para que isso aconteça, há que ter em conta a estrutura gramatical, uma vez que esta rege, de certa forma, a organização das palavras dentro da frase e fornece índices imprescindíveis para a extração do significado.

d) Memória de trabalho para material verbal

Sendo a leitura instrumento de aprendizagem, é evidente que o seu frágil domínio se vai repercutir na aquisição de conhecimentos nas diversas disciplinas dos currículos. O acompanhamento psicopedagógico de crianças com dificuldades de aprendizagem, na grande maioria dos casos associadas a problemas de leitura, tem confirmado as conclusões de alguns autores como, Smiley et al (1977), Eamon (1979) e Cruz (2005) acerca das dificuldades em extrair de um texto a sua principal ideia. No processo de ensino/ aprendizagem é importante equilibrar a ênfase e a atenção entre processos de identificação e os processos de compreensão. Esta ideia é também reforçada por Lucero e Montanero (2008).

Para Gouveia, Petra e Susana (2008) Montanero, Lucero e Méndez (2008) o sistema de memória humana utiliza vários códigos que lhe permitem fazer a representação interna das informações do mundo externo. Estes códigos podem ser visuais, fonológicos ou semânticos, de acordo com a realidade a processar. A consciência da cadeia fónica assume uma importância essencial na aquisição da leitura.

Um outro mecanismo do processamento fonológico é a memória de trabalho para informações fonológicas. Este sistema de memória é responsável pela manutenção da informação fonológica por breves períodos de tempo. A memória do trabalho cumpre um importante papel na atividade cognitiva, permitindo a retenção da informação pelo tempo necessário à ativação dos códigos já armazenados, ativação esta que poderá decidir pela sua categorização e armazenamento, ou pela sua inutilidade.

Em resumo, apreendido o significado, a sintaxe é esquecida, apesar de ter desempenhado um papel preponderante na apreensão do significado.

Cruz (2005), relaciona os problemas de leitura com os problemas de memória, sustentando que para ler e escrever, a criança necessita recordar a ordem temporal dos fonemas nas palavras. Esta exigência está associada ao facto de a leitura e a escrita exigirem a transposição em grafemas, respeitando a ordem espacial.

Em resumo, o que parece ser mais consensual é que a memória fonológica antes da aprendizagem da leitura, contribui de modo causal para o desenvolvimento da leitura nos primeiros tempos, e que, uma vez a leitura iniciada, uma relação recíproca parece desenvolver-se.

Relações entre Memória Fonológica e Consciência Fonológica

Na análise que efetuámos até então, parece-nos que estas duas competências de processamento fonológico, Memória Fonológica e Consciência Fonológica, são os principais agentes da aprendizagem da leitura, sobretudo no aperfeiçoamento de estratégias de recodificação fonológica. Perante tal situação pôs-se a hipótese destas competências terem uma base comum no desempenho da leitura, e perguntou-se qual seria a sua contribuição.

Segundo várias investigações estas duas competências têm alguma interdependência de base entre elas. Um estudo realizado por Bernardino, Freitas e Sousa (2006), consistia em que as crianças com quatro anos tivessem consciência da rima, o que iria levar a um maior desempenho na leitura. Concluiu-se que muitas das crianças não conseguiam realizar essa tarefa; na maior parte dos casos elas até sabiam as rimas mas não conseguiam lembrar-se das palavras, para depois poderem comparar a sua estrutura fonológica. Ou seja, podemos verificar que a interdependência da relação preditiva entre a consciência da rima e a memória fonológica pode ser vista como um demonstrador de interdependência.

Na grande maioria dos estudos realizados, prevalece a perspectiva de que as competências metalinguísticas refletem adequação da codificação fonológica ao sistema de linguagem (González & Rosquete, 2003; Ehri, 2011). Tendo em conta esta óptica, os maus leitores possuem códigos fonéticos pobres, o que vai fazer com que a sua competência na elaboração de julgamentos explícitos sobre a sua estrutura fonológica também seja pobre. Um indivíduo quando possui dificuldades no processamento

fonológico de baixo nível, depara-se com dificuldades no processamento das estruturas sintáticas e semânticas, quer ao nível da oralidade quer ao nível da escrita. Tanto a memória fonológica como a consciência fonológica, figuram representações fonológicas dos estímulos linguísticos. Os autores ponderam a possibilidade de quanto menos adequado for o sistema básico de representações, maiores vão ser as dificuldades das crianças (para isso tem de existir um domínio comum às duas competências). No estudo efectuado por Araújo, Faísca e Reis (2011), onde foram controladas as variáveis da idade, motivação, atenção, a prática ou as estratégias mnésicas, conclui-se que os défices expostos pelos leitores menos habilitados ao nível da memória de trabalho para material verbal equivalem a processamentos fonológicos menos apropriados. Por outro lado, podemos ainda concluir que o progresso da memória de trabalho para material verbal é auxiliado por um desempenho mais veloz em tarefas fonológicas.

Estrada et al (2011) e Ehri (2011), também realizaram um estudo sobre as relações existentes entre estas duas competências. Aplicou provas fonológicas (que consistiam na repetição de dígitos, repetição de não palavras e detecção de rimas), e provas não fonológicas (que consistiam em testes de leitura British Abilities Scale e Primary Reading Test, testes de vocabulário e uma medida de inteligência não verbal). Os resultados dos testes de memória fonológica apareceram significativamente ligados aos resultados dos testes de leitura aos cinco anos, mas não aos de quatro anos. Segundo estas informações podemos analisar que as competências de memória fonológica se apresentam mais relacionadas com a aprendizagem da leitura no fim do primeiro ano, mas não na iniciação desta aprendizagem. Contudo, a consciência da rima só aparece interligada com o desempenho do leitor se na apreciação do desempenho usarmos o *Primary Reading Test*. O que o leva a considerar que existe a hipótese da existência de uma componente comum de processamento fonológico. A existência de atributos exclusivos nos dois tipos de medida aponta para que haja mais investigação sobre a existência de uma eventual raiz comum.

Quando se usa o método global no ensino da leitura, verifica-se que só por volta do fim do 1º ano lectivo, é que a criança começa a ler aplicando o princípio alfabético. Assim sendo, uma das possibilidades de explicar este facto pode ser que a memória fonológica contribui para a aprendizagem do uso das regras de correspondência letra/som. Como no método global esta aprendizagem não é explicitada, logo é deixada ao

critério das crianças, que só nos finais do ano lectivo é que vão dominar o código alfabético, e só depois poderão usar estratégias de recodificação fonológica.

González, Venegas, García (2007), pensam que as crianças fracas em competências de memória fonológica podem ter dificuldades em fazer associações estáveis de grafema/ fonema. Ou seja, estas crianças vão ter dificuldades em estruturar e sequenciar as associações para a descodificação de palavras. As crianças só vão ser capazes de utilizar estratégias de codificação fonológica se possuírem consciência fonológica e se conhecerem as relações letra/ som. É normal que o uso de uma estratégia de codificação fonológica constitua o ponto de encontro da consciência fonológica e da memória fonológica.

Assim, quando a criança começa a adquirir uma certa consciência da estrutura sonora, vai possibilitar que esta seja capaz de desmontar as palavras em fonemas e usar competências de memória fonológica, de modo a facilitar a aprendizagem das associações grafema/ fonema. Ou seja, para identificar uma palavra que não é familiar, aplicando a regra de grafema/ fonema, a criança tem de conseguir armazenar os segmentos sonoros que vai gerando, num intervalo de tempo que seja suficiente e que permita a sua combinação fonológica. O circuito fonológico da memória de trabalho vai criar esse processo de armazenamento. Se este processo tiver algum problema, com certeza que vão existir dificuldades na análise das cadeias de sons e na sua combinação para a criação de novas palavras, ou seja, a utilização de estratégias de recodificação fonológica ao nível da leitura e da escrita surge juntamente com competências de consciência e memória fonológica.

e) Comportamentos emergentes de leitura

Segundo o programa de português para o 1º CEB (2006), as crianças quando ingressam no primeiro ciclo do ensino básico já fizeram muitas descobertas sobre a linguagem escrita, o que lhe vai garantir êxito no desempenho escolar, designadamente na leitura. As crianças às quais foram lidas bastantes histórias, quando entram na escola já são capazes de produzir narrativas compatíveis com o registo escrito de linguagem.

Para Cruz (2007) e Perdry et al. (2011), as crianças têm mais dificuldades, no que diz respeito à iniciação da leitura, na incapacidade de lidar com a língua numa forma descontextualizada, ou seja, sem ser numa situação comunicativa. No entanto, Wells

(1992), considera que a capacidade de lidar com a língua de forma descontextualizada é posta à prova nas escolas, pois a maior parte das experiências são expostas de forma simbólica, ora pelos manuais ou pelos docentes.

Huey (1908, cit in Viana 2007), demonstrou pela primeira vez, que as experiências vividas pelas crianças na infância são muito importantes na aprendizagem da leitura. Ele chega-nos mesmo a falar dos “caminhos naturais” que a criança palmilha até ser leitora. Em Portugal, também já se sente a necessidade de preparar precocemente as crianças para esta aprendizagem; em 1908, são apresentados os estatutos do método de João de Deus, onde surge a necessidade de “... instituir jardim-escola para crianças dos três aos sete anos, onde seja aplicado, em toda a sua plenitude, o espírito e a doutrina da obra educativa de João de Deus, modelando assim um tipo português de escola infantil” (Raposo, 1991, p. 6).

Analisando os “programas” da pré-escola, verificamos que existe sempre a preocupação de articular as concepções pedagógicas e as psicológicas. É a partir da segunda década, que nos começamos a dirigir para a identificação de agentes que levam a uma “preparação mental” para a aprendizagem da leitura. No entanto, foi também desde muito cedo que começaram a surgir diferentes opiniões. Gesell (1925, 1928, 1940), considerava que a “Prontidão para a leitura” era resultante da maturação neurológica. Assim sendo, foram criados vários instrumentos para avaliar a maturidade para a aprendizagem da leitura, ao mesmo tempo que permitia o diagnóstico das áreas com défice, promovendo assim o desenvolvimento dessas mesmas áreas. Estes instrumentos ainda são muito utilizados nos nossos dias.

O aparecimento destes materiais permite diagnosticar a criança e estimular as áreas onde esta têm mais dificuldades, abrindo caminho para a aprendizagem da leitura como algo que podia ser estimulado e ensinado. Esta mudança ocorre na transição dos anos 50 para os anos 60. É a partir dessa altura que os programas do ensino pré-escolar iniciam a apresentação de atividades de cariz literário, com vista a desenvolver aspectos como a memória, a discriminação visual e auditiva, a sensibilidade aos sons e nome das letras, o reconhecimento global de palavras, e a coordenação motora. Teale e Sulzby (1992), partindo da ideia que os comportamentos das crianças na pré-escola são precursores da leitura e escritas “verdadeiras”, consideram que a aprendizagem formal só se deveria iniciar depois da criança ter angariado um determinado conjunto de

competências, que a tornavam apta para a aprendizagem da leitura. Por outro lado, demonstrava-se aos pais que as crianças para conseguirem aprender a ler e a escrever necessitavam de um ambiente de instrução formal, pelo que tanto a família como o jardim-escola tinham de funcionar como uma escola. A pouco e pouco o termo “Prontidão para a leitura” foi sendo enquadrado numa perspectiva mais desenvolvimental, reconhecendo-se que o pensamento e a lógica da criança são qualitativamente diferentes dos do adulto.

A partir dos anos 60 o conceito de “Prontidão para a leitura” vai sendo substituído pelo conceito de “emergent literacy”. A criança é agora vista como construtora da linguagem e do conhecimento, como criadora de hipóteses, empenhada na resolução de problemas, em vez de receptora passiva de informação (Bailete et al., 2013).

A compreensão da leitura como um processo linguístico, vai fazer com que se compreendam melhor os processos da leitura. Marie Clay (1967, 1972, cit in Ribeiro, 2005), realizou um estudo sobre a leitura e escrita de crianças pequenas, tendo em conta uma investigação sobre a aquisição da linguagem, comprovando o desenvolvimento da facilidade para a leitura ao mesmo tempo que desenvolve a linguagem oral. Neste estudo podemos observar a importância que concede às interações desenvolvidas pelas crianças durante o jardim-de-infância. A autora não concorda com a expressão “Prontidão para a leitura”, pois esta não traduz a dinâmica de um processo de desenvolvimento. No entanto já concorda com a expressão “Comportamentos Emergentes da leitura”, pois a palavra emergente indica que algo está sempre a despertar na criança, aparecendo a descontinuidade com o que existia. Por outro lado, e subjacente a esta expressão tem-se a ideia que as crianças no seu desenvolvimento estão a aprender a alterar e a aperfeiçoar as suas razões e as suas estratégias, num processo constante de assimilação/ acomodação (Teale & Sulzby, 1992; Bailete et al., 2013).

Yetta Goodman (cit in Morais, 2004) realizou uma pesquisa sobre os processos de leitura, com objectivos muito semelhantes aos de Clay (1984). Nesta pesquisa pode observar que as crianças consideradas de risco, no que diz respeito a aprendizagem da leitura, desfrutavam de muitos conhecimentos sobre muitos aspectos da leitura, como por exemplo: a compreensão da direccionalidade da escrita, as funções do impresso, como manipular livros,... A crença de que “...*children’s discoveries about literacy in a literate society such ours must begin much earlier than at school age*” (Goodman, 1984, p. 102)

fez com que estudasse cada vez crianças mais novas, de maneira a poder atestar que desde muito cedo a criança traça os seus caminhos da literacia, e que aprender a ler é um processo natural para quem está inserido numa sociedade como a nossa. Para nos ajudar a compreender este processo iremos analisar os principais estruturadores dos comportamentos literários.

Contextos/ Situações

Landi et al. (2006) referem que quando o indivíduo é inserido numa sociedade como a nossa, rica em material impresso, mas também cada vez mais com uma cultura audiovisual em que a criança tem de ler em suportes digitais e através de imagens, a criança vai interagir com ele, organizando-o e estudando os seus significados. Deste modo, a criança vai desenvolver um “*schema*” que abarca regras, que ela própria apreendeu da linguagem escrita. Tal como acontece na linguagem oral (antes de falar, a criança já ouviu e já compreendeu), também na linguagem escrita a criança passa por um processo receptivo. Segundo Goodman (1990), 60% das crianças com três anos possuem consciência acerca do impresso, sobretudo em material impresso quando em contexto (ex.: rótulos e marcas do seu quotidiano), que sobe para 80% nas crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Para a autora estes resultados indicam que elas possuem uma competência não só para descodificar mas também para categorizar e relacionar o impresso com as suas experiências de vida. Pois a criança está a “ler” quando diante de um rótulo ou de uma embalagem “adivinha” o seu recheio (Morais, 2004).

Discurso sobre o escrito

As crianças desde muito cedo são envolvidas em material impresso. No entanto, a variedade deste depende da família e da comunidade em que está inserida. Em maior ou menor grau a criança está envolvida em diversas situações onde se fala do impresso, desde comentários acerca de uma notícia acabada de ler no jornal, a consulta de uma revista, a leitura de uma receita, a leitura de um livro em formato digital, ou até mesmo a leitura de um site da internet. É deste modo que mesmo sem ter havido um ensino formal as crianças sabem como manusear um livro, como voltar as páginas, e qual a função do impresso. A partir dos 3-5 anos a criança já sabe que o impresso transporta a mensagem, e desenvolve a linguagem oral sobre a linguagem escrita. Desde muito novas as crianças

adquirem no seu léxico letras e palavras que servem como prova de que as crianças já desenvolveram conceitos sobre a organização da linguagem escrita, sobretudo se este léxico foi adquirido num contexto adequado (Danzak,2011).

As crianças do jardim-de-infância quase sempre dizem que não sabem ler, mas quase todas dizem que sabem escrever. Para Goodman (1990) e Valdivieso (2004), estas respostas são o reflexo da diversidade da criança e da sociedade que interagem com a leitura e com a escrita. A escrita é algo em que as crianças estão envolvidas num processo produtivo e portador de sentido. É algo que elas veem e que deixa marcas possíveis de analisar, logo se percebe o porquê delas discutirem mais facilmente as funções da escrita do que as funções da leitura.

Na maior parte das vezes, a criança chega à identificação das letras através da repetição exaustiva do seu nome e do dos seus colegas. Segundo Sánchez (1995, 2004), a aprendizagem da leitura numa língua de escrita alfabética e a consciência segmental progridem mutuamente. Enquanto que a consciência segmental só é necessária para que o aluno consiga compreender o escrito, a compreensão vai estimular a análise segmental da língua. É devido a este facto que as crianças que despertam mais cedo para o interesse das letras são aquelas que mostram uma consciência segmental mais cedo.

A correlação existente entre o conhecimento do alfabeto e o desempenho do indivíduo perante a leitura vem de certo modo dar origem a muitas investigações, uma vez que, se assim fosse, podia-se mais facilmente resolver os problemas de leitura, ensinando-as antes de iniciarem a escola. No entanto, temos de ter em atenção que para este conhecimento ser preditor, tem de ser fruto duma aprendizagem efectuada pelo aluno quando estiver “preparado” para tal, embora possa ter uma maior ou menor ajuda dos adultos. Contudo, a diferença também tem a ver com a facilidade com que o aluno é capaz de identificar as letras e não só com a sua identificação, o que revela uma certa familiaridade com o impresso (Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988; Danzak, 2011).

Para Adams (2004), o facto de o aluno ser um pré-leitor é muito importante no seu desempenho, porque quando a criança consegue facilmente identificar as letras perde menos tempo a identificar o seu som e a escrever uma palavra; ao contrário, se esta perde mais tempo na identificação da letra, vai prestar menos atenção ao processamento e à recordação de palavras o que já vai dificultar a compreensão do texto. Por outro lado,

como o nome das letras são muito próximos dos seus sons, a criança quando sabe o nome da letra é porque também já consegue dominar o seu som.

1.4 – Hábitos Leitores

Nos nossos dias, atravessamos uma época em que diferentes comunidades são, direta ou indiretamente, intervenientes na vida cultural e educativa do país. Se estas se mostrarem alerta e sensibilizadas para as relações com bens culturais e educativos, dando mais ênfase ao livro, pela sua exposição mais evidenciada, e por uma tradição mais forte, a par desta presumível relação causal do livro com a formação cultural do cidadão, surgem então novos hábitos de leitura. Estes hábitos de leitura também se devem à existência de bibliotecas com as devidas condições, quer materiais, quer intelectuais de acesso ao livro. Estas preocupações não se limitam ao nosso país, visto que aquilo que o cidadão comum, os profissionais e a comunicação social, denominam de crise de leitura, é também considerada uma realidade bastante persistente em qualquer ponto do globo. Provavelmente, esta crise situa-se nos dias de hoje e tem crescido com maior ou menor evidência em todos os tempos. Por outro lado, não nos podemos esquecer da massificação do ensino e acesso mais liberalizado a outros produtos culturais, cada vez mais diversificados fazendo com que as crianças não leiam tanto como deveriam, porque inclusivamente não têm tempo disponível (Alçada, 2005).

Assim sendo, recorreremos a atitudes e práticas que contribuam para a formação das crianças, para que adquiram hábitos de leitura. Na opinião de Magalhães 2000, p. 60) «(...) as concepções pedagógicas da atualidade destacam o papel do aluno face ao processo de ensino e aprendizagem. Aprender significa questionar, procurar, escolher, avaliar, criar...». Também Zibberman (2003) defende este processo, referindo que se vai prolongar para além da escolaridade e supõe um diálogo contínuo com o mundo, isto porque a noção de educação permanente implica uma atitude ativa face ao conhecimento que se encontra em constante mudança.

Mediante estes pressupostos, compete à escola (desde os primeiros anos) dinamizar estratégias para que os estudantes adquiram atitudes e métodos de trabalho que os orientem neste processo, desenvolvendo competências e conhecimentos necessários à vida. A sociedade em que vivemos está cada vez mais complexa, onde cada vez mais é necessário saber procurar, triar, organizar, e comunicar a informação. Para isso é necessário que os nossos estudantes adquiram uma boa competência leitora, fundamental para que o aluno consiga atingir o conhecimento. Para Perrenoud (2001, p. 23) a competência leitora “é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de

situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Porém, na opinião de Macedo (2003, p. 12), “uma competência é mais do que conhecimento”, ou seja, a mesma pode ser vista como uma aprendizagem que vai influenciar determinadas decisões, avaliações e julgamentos.

Assim, consideramos que as competências de leitura devem ser vistas de um modo mais amplo do que o simples modo de ler um texto, pois além do conhecimento do código escrito também é necessário aprender outras linguagens (gráficos, desenhos, formas de expressão,...) (Cereja, 2009). A competência leitora é o modo como o indivíduo sabe lidar com as diferentes situações com que se depara.

Na realidade, é indispensável a ajuda dos pais e dos docentes, para que se possa dar ideia positiva do livro às crianças. Dessa forma, a criança ao interagir com os livros vai adoptar uma conduta diferente face à leitura (Rojas, 2007).

Porém, não nos podemos esquecer que na Sociedade Digital existem outros meios de comunicação (Internet, chats, fóruns, correio electrónico, sms, msn, redes sociais, whatsapp, etc.) que necessitam de competências de leitura e escrita diferentes das que são praticadas dentro sala de aula. Logo, é imprescindível conceber alterações no desenho e gestão do currículo, para que este se adapte aos dias de hoje. Assim, é essencial relacionar as atividades de leitura propostas aos estudantes na escola com as suas vivências. Não podemos continuar a proporcionar-lhes o mesmo tipo de atividades sugeridas até então. De acordo com Colomer (2003, p. 159), “A ideia de que saber ler (e escrever) representa a chave do acesso à cultura e ao conhecimento está profundamente enraizada na nossa sociedade. Porém, o afastamento dos estudantes em relação à leitura e à escrita é uma realidade, apesar destes saberem que estas são essenciais para o seu futuro”.

Segundo a OCDE (2012), e depois de um estudo exaustivo acerca se os nossos alunos estão preparados para a era digital, podemos verificar que os alunos que facilmente leem textos digitais têm um rendimento leitor maior do que os alunos que têm dificuldade a ler textos digitais. Assim sendo, as famílias e os políticos deveriam tomar medidas para que todas as crianças pudessem ter acesso a este tipo de material, pois estariam a fornecer competências aos alunos na navegação digital. Os alunos sem estas competências vão ter muitas dificuldades em se adaptarem a esta nova era electrónica. (OCDE, 2012).

Diariamente, o leitor comum vê-se confrontado com uma variada gama de mensagens cuja linguagem é predominantemente de tipo gráfico-visual. A imagem visual

no mundo moderno assume um papel importantíssimo, equivalente ao que assume na leitura funcional (Manguel, 2001).

A Compreensão leitora é um agente muito importante no contexto educativo, pois as aprendizagens dependem daquilo que o aluno consegue interpretar do material impresso. Assim sendo, ao longo dos tempos, vários autores apresentaram diferentes propostas afim de definir o conceito. Estas propostas centram-se na finalidade “O que é?” e na discriminação dos processos que são requeridos “Em que consiste?”. Para Citoler (1996, p. 107, cit in Viana 2007) considera que a leitura não significa somente descodificar palavras, mas implica sobretudo conseguir compreender a mensagem de um texto. Ou seja, nesta enunciação a autora demarca dois conceitos associados na leitura: a compreensão e a descodificação. Também Santos (2000) corrobora esta opinião, pois, para este “ler consiste em descodificar a linguagem, expressa em sinais gráficos convencionais, extraindo deles um significado. Ler é compreender” (Santos, 2000, p. 22). Assim, a descodificação do impresso é vista como um factor essencial para a leitura, mas não o bastante para a compreensão, pois o intuito da leitura é compreender e não descodificar. A descodificação é vista como um factor imprescindível para alcançar a compreensão, o que explica o facto de muitos estudantes conseguirem descodificar a mensagem mas não conseguirem compreendê-la. Lencastre (2003), Solé (2001) e Sánchez (2004), adicionam um outro dado importante à definição deste conceito, que nos remete para o papel do leitor. A compreensão da leitura é entendida como um processo de construção ativa, o que significa que o leitor não se confina a executar um papel simples de receptor de informação.

Para Catalã (2001, p. 28), compreender um texto significa “construir o seu significado, elaborando um modelo mental que se enriquece a partir de novas informações contrastadas com os conhecimentos ativados na memória de curto prazo”. Os processos da compreensão da leitura têm em conta os recursos e as estratégias utilizadas para abordar um texto, ou seja, desenvolver as atividades cognitivas durante a leitura. No entanto, deveremos ter em conta que estes processos, que se efetuam a diferentes níveis, não seguem uma sequência nem surgem em simultâneo. Existem processos relacionados com a compreensão dos elementos da frase, outros que procuram a coerência interna da frase e outros que constroem um modelo mental do texto, que vai permitir ao leitor obter os elementos essenciais para que possa levantar hipóteses e integrar o texto nos seus

conhecimentos anteriores. Existem ainda outros processos que auxiliam a compreensão (Giasson, 2004).

Vários autores concordam com a ideia de que é a família e a escola que desempenham papéis essenciais no estímulo da aprendizagem da leitura e no ato propriamente dito (Santos, 2000). Pensam que a motivação para aprender a ler se assemelha à motivação para aprender a falar. A criança aprende a falar pois todas as pessoas que a rodeiam falam, logo esta aprendizagem é uma espécie de transmissão de experiência, é incentivada por aqueles que a rodeiam. As crianças veem os adultos como modelos e irão tentar imitar tudo o que eles fazem. Se estes lerem e escreverem, então vão estimular a criança para estas atividades, criando nela uma forte motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois é na escola e na família que estas crianças vão encontrar os modelos que irão auxiliar ou dificultar o seu desenvolvimento na aprendizagem (Viana 2007).

Quer a família quer a escola são dois sistemas diferentes, com características próprias, mas com uma interação específica. Hoje em dia, a escola atribui tem um papel fundamental aos encarregados de educação, sendo realizados esforços para aperfeiçoar a comunicação e implicá-los cada vez mais nas atividades da escola. Existe uma urgência em estimular o dialogo de modo a que facilite a interação no processo educativo.

Segundo Formosinho (2004), a família aparece então, como o primeiro local de ensino/aprendizagem de atitudes e valores, comportamentos, de interação social que fazem com que a criança apreenda uma diversidade de conteúdos, regras, normas, e estruturas que a vão facilitar na sua integração noutros sistemas mais complexos, como por exemplo na escola. Tanto a Família como a Escola são locais privilegiados na educação das crianças, onde os valores e as regras devem ser transmitidos. Porém, existem muitos embaraços com que a família se depara, como por exemplo a progressão na carreira fundamentada no mérito e, logo, menos dependente do apoio às relações de parentesco e mais dependente do nível de saber eficiência profissional o que pode extenuar os laços de parentesco. A profissionalização de ambos os pais, a falta de tempo e disponibilidade pressupõem uma readaptação de papéis, de modo a fortalecer estas relações de parentesco. Para isso, tem de haver uma complementaridade entre o homem e a mulher, processo esse que demora muito tempo devido a mentalidades e hábitos sedimentados que são difíceis de alterar (Sousa & Filho, 2007).

Para Machado (2011), a participação das famílias na escola possui três máximas fundamentais, tais como: a comunicação Escola- casa, o envolvimento interativo e a parceria.

A definição de escola enquanto comunidade educativa origina-se num conceito democrático e de participação da ação da escola indicando o raciocínio de “comunitária e cívica da ação educativa” (Formosinho, 2004, p. 9). É fundamental esta nova ideologia da ação educativa, pois só assim é possível encarar os novos desafios com que nos deparamos na educação básica, numa altura em que trabalhamos para que haja uma libertação das nossas escolas, evidenciando a sua vitalidade e o seu êxito nos fins educativos.

Valls (2000, citado em Folgueiras, 2011, p. 252) refere que as comunidades de aprendizagem são “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo para conseguir una sociedad de_ la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidade, que se concreta en todos sus espacios incluída el aula”. Deste modo, verificamos que a participação das famílias com a escola é um direito que está descrito na constituição portuguesa e legislado na lei de bases do sistema educativo. No entanto, esta relação sempre existiu, embora de uma forma informal. Em qualquer escola existe a participação dos pais, quanto mais não seja na responsabilização em levar os seus filhos à escola cumprindo as condições básicas de higiene e alimentação de modo que este seja assíduo, pontual para que possa efetuar as atividades que lhe são propostas.

Porém, podemos verificar que ao longo dos tempo a participação dos pais tem vindo a ser alterada, tendo sido aprofundados e formalizados os contactos entre a escola. Compete agora à escola tirar proveito desta participação e dos programas de promoção e desenvolvimento de modo que se consiga construir uma “escola eficaz” (Barroso, 2004).

Capítulo II – COMPREENSÃO LEITORA: CONCEITOS E PROCESSOS

A Compreensão leitora é um agente muito importante no contexto educativo, pois as aprendizagens dependem daquilo que o aluno consegue interpretar do material impresso. Assim sendo, ao longo dos tempos, vários autores apresentaram diferentes propostas afim de definir o conceito. Estas propostas centram-se na finalidade “O que é?” e na discriminação dos processos que são requeridos “Em que consiste?”.

Para Citoler (1996, , p. cit in Viana 2007, p. 107) considera que a leitura não significa somente descodificar palavras, mas implica sobretudo conseguir compreender a mensagem de um texto. Ou seja, nesta enunciação a autora demarca dois conceitos associados na leitura: a compreensão e a descodificação.

Também Lipka & Siegel (2012), Hook & Jones (2004) e Santos (2000) corroboram esta opinião, pois, para Santos este “ler consiste em descodificar a linguagem, expressa em sinais gráficos convencionais, extraindo deles um significado. Ler é compreender” (Santos, 2000, p. 22). Apreender a compreensão como o intuito principal de leitura traduz uma óptica com o assentimento de vários autores, como são exemplo: Yaghoub et al. (2012); Lopes (2001), Citoler (1996) e Cooper (1990). Assim, a descodificação do impresso é vista como um factor essencial para a leitura, mas não o bastante para a compreensão, pois o intuito da leitura é compreender e não descodificar. A descodificação é vista como um factor imprescindível para alcançar a compreensão, o que explica o facto de muitos estudantes conseguirem descodificar a mensagem mas não conseguirem compreende-la.

Yaghoub et al. (2012), Lipka & Siegel (2012), Lencastre (2003), Solé (2001a), Sánchez (1993), Cooper (1990) e Smith (1988), adicionam um outro dado importante à definição deste conceito, que nos remete para o papel do leitor. A compreensão da leitura é entendida como um processo de construção ativa, o que significa que o leitor não se confina a executar um papel simples de receptor de informação.

Um outro ponto a ter em consideração para a definição deste conceito, prende-se com o reconhecimento de diferentes processos associados à compreensão. Para Lipka & Siegel (2012), a compreensão leitora exige um esforço na procura do significado que

pressupõe uma construção ativa recorrendo a diversas estratégias. Estes processos compreendem:

- O reconhecimento de palavras e o recurso a conhecimentos anteriores (: Sánchez, 2004; Mc Queen, J. 2000; Cooper,1990);
- A recuperação da informação da memória a curto prazo (Citoler, 1996; Sánchez, 2004; Mc Queen, J. 2000, Carr & Levy, 1990);

Assim, Citoler (1996, p. 108), define compreensão como o “produto de um processo regulado pelo leitor em que se produz uma interação entre a informação armazenada em sua memória e a que o texto lhe proporciona”. Lencastre (1994, p. 149) partilha da mesma opinião, considera que “a compreensão é encarada como um processo cognitivo complexo que requer a intervenção do sistema de memória, de processos de codificação e de operações inferenciais baseadas no conhecimento prévio e em factores situacionais”. Para Catalã (2001, p. 28), compreender um texto significa “construir o seu significado, elaborando um modelo mental que se enriquece a partir de novas informações contrastadas com os conhecimentos ativados na memória de curto prazo”, esta ideia também é defendida por Yaghoub et al. (2012) e por Lipka & Siegel (2012).

Uma outra vertente nas definições, diz respeito à interação texto-leitor. Na opinião de Ferreira & Dias (2004), o que sustenta a compreensão é a interação entre o texto e o leitor. Ou seja, no processo de compreensão o leitor relaciona a informação fornecida pelo autor com as informações armazenadas na sua memória. Em definitivo, a análise efectuada acerca das definições, aponta para um consenso (o papel ativo, a finalidade), ao mesmo tempo que também encontramos alguma especificidade na definição do conceito.

II.1 – Processos da Compreensão na Leitura

Os processos da compreensão da leitura têm em conta os recursos e as estratégias utilizadas para abordar um texto, ou seja, desenvolver as atividades cognitivas durante a leitura. No entanto, deveremos ter em conta que estes processos, que se efetuam a diferentes níveis, não seguem uma sequência nem surgem em simultâneo. Existem processos relacionados com a compreensão dos elementos da frase, outros que procuram

a coerência interna da frase e outros que constroem um modelo mental do texto, que vai permitir ao leitor obter os elementos essenciais para que possa levantar hipóteses e integrar o texto nos seus conhecimentos anteriores. Existem ainda outros processos que auxiliam a compreensão (Giasson, 2004; Pallatino et al., 2001).

Os processos cognitivos são fundamentais na compreensão de textos. Para Catalã (2001), é necessário que saibamos quais os processos cognitivos que utilizamos para que consigamos compreender o significado de um texto. Estes processos são as operações que intervêm sobre as estruturas cognitivas, modificando-as para construir uma representação mental do texto. Tendo em conta as investigações realizadas por vários autores, estes consideram uma série de processos subjacentes à compreensão leitora, dos quais referem a microestrutura, macroestrutura, superestrutura, a construção de um modelo mental e a autorregulação (Adrián, 2002; Calalã, 2001; Citoler, 1996).

Irwin (1986) cit in Pires (2003), sugere uma classificação que diferencia cinco grandes categorias de processos, que por sua vez se dividem em componentes. É através dos microprocessos que compreendemos a informação duma frase e, é nestes que podemos encontrar as componentes de reconhecimento de palavras, leitura de grupos de palavras e microselecção. Os processos de integração possibilitam-nos a elaboração de ligações entre as proposições e, ou, as frases. As suas componentes são: a utilização de conectores e as inferências assentes em esquemas. Os macroprocessos norteiam-se para a compreensão global do texto e para as conexões que permitem que o texto seja um “todo” coerente. As componentes compreendem: o reconhecimento das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto. Os processos de elaboração possibilitam aos leitores ir para além do texto, executar deduções não previstas pelo autor do texto, imagens mentais, relacionar o texto com os conhecimentos adquiridos anteriormente e com o seu raciocínio. Por fim, os processos metacognitivos concebem a compreensão e possibilitam ao leitor adaptar-se ao texto e à situação. Abarcam as componentes de identificação da perda de compreensão e reparação da perda de compreensão.

Passaremos então a descrever detalhadamente os diferentes processos e as componentes que lhes estão associadas.

II.1.1 – Microprocessos

É através dos microprocessos que compreendemos a informação contida numa frase. Para que consigamos interpretar uma frase é indispensável que o sujeito conheça todas as palavras escritas, que saiba agrupá-las em unidades significativas e escolher os dados da frase que são importantes fixar (microselecção). Assim sendo, em primeiro lugar, o leitor tem de conseguir efetuar o reconhecimento das palavras (Adrián, 2002; Catalã, 2001; Giasson, 2004).

a) O reconhecimento das palavras -tendo em conta esta componente, os bons leitores facilmente reconhecem as palavras através da automatização do processo de reconhecimento. Esta automatização é muito importante, pois solta energia para processos a níveis superiores que precisam de uma atenção mais consciente (Sánchez, 2004; Mc Queen, J. 2000; Morais, 1997).

O leitor perante um texto descobre: a) palavras conhecidas a nível oral e escrito; b) palavras que conhece ao nível oral, mas que desconhece ao nível escrito; c) palavras que não conhece, quer ao nível oral quer ao nível escrito, ou seja, as palavras desconhecidas (Catalã, 2001; Smith, 1999; Giasson, 2004; Irwin, 1986).

O leitor competente “reconhece” a maior parte das palavras que vê no texto. Durante a leitura recorre sobretudo à via léxica, recorrendo somente à via fonológica quando se confronta com palavras que não conhece ou com pseudopalavras. No caso dos leitores em iniciação ou com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, recorrem sistematicamente à via fonológica. Ou seja, a aprendizagem da leitura deve realizar-se no sentido do leitor recorrer à via léxica (Giasson, 2004; Mc Queen, J. 2000).

Catalã (2001) e Lopes (2001), diferenciam na leitura processos automáticos e processos controlados. Um leitor principiante tem de aprender a descodificar de uma forma controlada, mas à medida que vai evoluindo vai fazendo a descodificação inconsciente e automaticamente. Esta mudança vai fazer com que o tempo gasto na descodificação seja menor e assim, este tempo pode ser gasto na compreensão. Para Solé (2001a) e para Rich & Shepherd, (2003) é necessário dotar a criança com um conjunto de meios que lhe facultem a utilização de forma controlada e consciente de estratégias de compreensão.

Eason, et al., (2012) discutem a relação existente entre a leitura de palavras isoladas e a compreensão leitora. Para estes autores a descodificação deve ser vista como uma parte do processo de leitura e não como a totalidade do processo. No estudo do conceito de descodificação apontam para duas afirmações para o conceito. A primeira relaciona a descodificação com a capacidade de reconhecer um signo gráfico por um nome ou por um som dentro dos processos de leitura. No entanto, a obtenção desta competência não certifica que a criança seja capaz de ler palavras. Estes autores dão-nos o exemplo do alfabeto grego, onde muitos leitores são capazes de reconhecer e nomear as letras, o que não significa que sejam capazes de ler as palavras escritas em grego. Vega et al (1990) e Norman (2012), têm a mesma opinião, realçando que este processamento não é suficiente, pois ler não é somente decifrar sons a partir de pautas visuais.

Na segunda afirmação, Eason et al., (2012) relacionam a descodificação com a capacidade de modificar os signos escritos em linguagem oral, incidindo sobre o impacto da leitura de palavras na compreensão. O facto das crianças conseguirem ler palavras isoladas não significa que estas sejam capazes de compreender um texto.

Um leitor principiante, para conseguir ler uma palavra, para além de descodificar, pode empregar indícios fornecidos pela sintaxe, pelo sentido e pelas ilustrações para conseguir identificar a palavra (Norman, 2012). Estes indícios não devem ser encarados como “rivais” ou incompatíveis. Devemos ensinar a criança a empregar o contexto e a descodificação, pois um bom leitor utiliza estes indícios.

Spear-Swerling e Stenberg (1996) cit in Ribeiro (2005), criaram um modelo onde a leitura é conceptualizada por um processo em desenvolvimento que necessita de vários processos cognitivos que se vão alterando ao longo do tempo. Os leitores inicialmente fazem o reconhecimento de palavras por pistas visuais, sendo designados por leitores não-alfabéticos. Descrevem-se por terem um nível muito baixo de compreensão da leitura e de reconhecimento de palavras. Os leitores automatizados fazem um reconhecimento controlado das palavras apelando a pistas fonéticas e ortográficas no reconhecimento das palavras, contudo sem automatização, contendo um saber preciso mas não-automático das palavras. Estes leitores continuam a ter problemas de compreensão. Na leitura estratégica o leitor emprega rotineiramente estratégias que ajudam a compreensão. Estes leitores são designados por leitores sub-óptimos evidenciando ainda poucos progressos a nível superior da compreensão. Por fim, a leitura adulta proficiente, onde o leitor já possui

competências de compreensão ao nível superior. À medida que um leitor vai evoluindo de nível para nível assinala-se um crescimento na capacidade de compreensão.

Estamos de acordo com Spear-Swerling e Stenberg (2000), em que o reconhecimento das palavras sustenta o processo complexo que é a leitura. No caso dos processos de reconhecimento de palavras não acelerarem a entrada lexical adequada e desenvolverem uma representação fonológica de boa qualidade para sustentar uma palavra reconhecida na memória de trabalho, os processos de compreensão não serão capazes de trabalhar eficazmente e a compreensão do texto ficará comprometida.

Hoje em dia, ainda se encontra em aberto e parece gerar alguma controvérsia, a questão se existe ou não a extração de significado ao mesmo tempo da descodificação, ou se existe primeiro uma descodificação sendo depois extraído o significado (Brito 2002). Se o reconhecimento de palavras é um processo particular da leitura e uma conjuntura necessária para que esta se realize, não é condição suficiente para uma leitura competente. No entanto, se o leitor fizer somente a identificação das palavras, sem que haja uma integração semântica do conjunto de palavras, então a leitura de pouco lhe serve. Contudo, é lógico que se a criança não conseguir descodificar, nunca vai conseguir compreender a mensagem (Citoler, 1996; Ferreira & Palácio, 1990). Para Santos (2002) e Giasson (2004), a identificação de palavras não certifica a compreensão do texto, logo o treino de reconhecimento de palavras deve ser incessantemente uma etapa transitória de reconhecimento imediato.

b) Leitura de grupos de palavras

A segunda componente dos microprocessos é a leitura de grupos de palavras, que utiliza os indícios sintáticos para reconhecer na frase os elementos ligados entre si pelo sentido constituindo uma subunidade.

O conjunto dos elementos de significação possibilita uma leitura eficaz e sem esforço. A leitura de grupos de palavras é uma estratégia utilizada pelos bons leitores (Ribeiro, 2005; Pallatino et al., 2001). O leitor apesar de conhecer todas as palavras individualmente, precisa de organizar a informação para conseguir captar o sentido global. Este tipo de leitura é muito importante para que tenhamos uma leitura fluida, obrigando a participação activa do leitor (Giasson, 2004; Irwin, 1986).

Para conseguirmos compreender o papel da leitura de grupos de palavras, é necessário saber a importância da memória de curto e longo prazo Smith (1999) e Mc Queen (2000). Quando estamos a ler, a informação retirada inicialmente fica retida na memória de curto prazo enquanto é tratada. No entanto, a memória de curto prazo tem uma capacidade limitada, logo a informação só poderá ficar retida momentaneamente. Ou seja, a informação que entra para a memória de curto prazo ou é tratada em unidades de sentido e transferida para a memória a longo prazo ou é esquecida (Giasson, 2004).

A memória de curto prazo pode conter cinco a sete unidades de informação em cada instante. Os grupos de palavras são tratados como uma unidade de informação. Assim um leitor que soletra com dificuldade, só vai conseguir reter quatro ou cinco palavras de cada vez na memória de curto prazo, o que vai dificultar a procura de uma significação. Ao contrário, um bom leitor irá conseguir reter na memória de curto prazo cerca de vinte palavras, o que irá facilitar a procura de uma significação que depois será transferida para a memória de longo prazo (Ribeiro, 2005; Mc Queen, 2000).

A identificação das palavras ou do grupo de palavras, a passagem de significante a significado, que certifica a recuperação rápida na memória de longo prazo dos saberes associados às palavras ou grupos de palavras reconhecidas, a compreensão morfo-sintáctica garantem um primeiro tratamento do texto, a relação de significados entre si, são agentes importantes na compreensão leitora (Peener-Wilger, 2008).

Garcia (1995) e Yaghoub et al. (2012), consideram que a leitura é um ato muito complexo, em que o leitor coloca ao seu dispor todos os seus conhecimentos adquiridos até então. Assim, o conhecimento gramatical do leitor também é importante na compreensão de um texto. Esta opinião é reforçada por Adrián (2002), Morais (1997) e Citoler (1996).

Também Vega et al (1990) e Viana (2002) , referem que as palavras isoladas não transmitem nenhuma informação, pois é na relação entre as palavras que se encontra a mensagem. Para conseguirmos efetuar esta tarefa existe um conjunto de estratégias ou regras sintáticas que poderemos colocar ao nosso dispor, para que permitam segmentar cada oração nos seus elementos constituintes, classificá-las tendo em conta os seus papéis sintáticos, para que possamos desenvolver uma estrutura ou macro sintáctica que vai possibilitar a extração de significado. O processo de análise sintáctica tem em conta três operações principais: nomeação dos papéis relativos às diferentes áreas de palavras que

compõem a frase; a pormenorização das relações existentes entre essas componentes e o desenvolvimento da estrutura correspondente mediante a ordenação hierárquica dos componentes.

Tendo em conta o autor o supracitado, o processamento sintáctico é fundamental na leitura, pois permite a passagem ao processamento semântico. O processamento semântico possui dois estádios comparativamente diferentes. No primeiro, o analisador desenvolve uma estrutura sintáctico-provisória, baseada somente em chaves gramaticais. No segundo, aproveita-se a informação semântica armazenada e compara-se com o esquema anterior. Porém, se é compatível com a informação existente, a primeira estrutura converte-se em estrutura definitiva. Se, pelo contrário, se detecta alguma anormalidade, então esta é eliminada e construída uma nova. Depois, o leitor deve efetuar um processamento sintáctico da oração, o que consiste em demarcar segmentos de frases constituintes gramaticais e estabelecer como se confrontam estes constituintes entre si. A análise sintáctica, aqui apresentada, auxilia o leitor a descodificar uma cadeia de palavras numa estrutura mais complexa e internacional que estabelece a base para o estudo semântico da oração.

c) Microselecção

A microselecção é a última componente dos microprocessos, sendo esta a habilidade que leva o leitor a decidir qual a informação que deve reter na oração, ou seja a ideia principal desta.

Esta componente é fundamental, pois não existe nenhum leitor que seja capaz de reter tudo o que lê, pois se tentássemos, depressa teríamos um bloqueio ao nível do tratamento da informação. Quando passamos de uma oração para outra, uma parte da informação recolhida deve ser retida na memória a curto prazo, de modo a acomodar a nova informação com a antiga. Uma vez que a nossa capacidade de memória é limitada, o leitor deve estar munido de estratégias que permitam seleccionar a informação a reter, pois os pormenores contidos nas frases irão afectar a compreensão (Irrazábal, Burrin, Saux, 2012, Kintsch, 1987).

Inicialmente a criança pode ter alguma dificuldade em fixar informação, porque a sua memória pode estar cheia com processos não automatizados. A microselecção está

dependente da facilidade em reconhecer rapidamente palavras vistas no texto. Simultaneamente, está muito relacionada com os macroprocessos, pois a informação pode ser importante não só no contexto da oração, o conjunto do texto também define se deve ou não reter na memória (Giasson, 2004).

Para Cueto (1990), a leitura de um texto com sentido facilita a leitura, o que não acontece com a leitura de um texto sem conexão.

Os processos semânticos facilitam a compreensão do significado das palavras, das orações e dos textos, acomodando a nova informação com os conhecimentos adquiridos anteriormente. Estes conhecimentos são fundamentais no significado declarativo e procedimental que exige integrar as palavras distintas num todo coerente permitindo a extração de significado. Para tal, são essenciais dois subprocessos: extração de significado e integração na memória (Sousa, 2000). O primeiro tem em conta a construção de uma representação ou uma estrutura semântica da frase ou texto. A estrutura semântica constrói-se a partir da estrutura sintáctica. No entanto, em vez de recair nos papéis gramaticais, estuda as funções que estes efetuam. A provar esta opinião está a destreza com que esquecemos a estrutura sintáctica, guardando mais tempo o significado das frases. O mesmo acontece nos textos, as informações vão-se acumulando até formar uma representação única que contém a informação de todas as frases. O processo leitor completo consiste na construção do significado global do texto, enquanto que a compreensão necessita de um outro conjunto de processos (Ribeiro, 2005).

II.1.2 – Os processos de integração

Segundo Giasson (2004), os processos de integração possibilitam que estabeleçamos ligações entre as proposições ou entre as frases. Os factores fundamentais que indicam uma união são os conectores e os referentes, assim como a noção de inferência. São estas uniões entre as frases que nos indicam uma certa coesão do texto. Logo, torna-se fundamental que o leitor tenha de reconhecer e assimilar estas “uniões” e depreender quais as analogias implícitas. No entanto, nem todas as crianças os apreendem facilmente, o que lhes vai provocar alguns problemas ao nível da compreensão. A construção do significado das orações que necessitam de fazer inferências de enriquecimento, de preparação ou vulgarização, da organização da informação,

interrelacionando integralmente as ideias, também fazem parte dos processos de integração.

a) O referente e os conectores

Quando usamos uma palavra ou uma expressão, para substituir outra, estamos a falar do referente ou anáfora. Como por exemplo, quando um pronome substitui um nome:

A- *A Maria foi ao jardim.*

B- *Ela foi ao jardim.*

Para Braumann e Stevenson (1986, cit in Ribeiro, 2005) podemos considerar três factores muito importantes:

- a) o referente ou antecedente;
- b) o tempo que substitui o antecedente;
- c) a relação entre o A e B.

Os conectores são palavras que se podem empregar para unir duas proposições ou duas orações. Estes conectores podem trazer alguns problemas de compreensão para as crianças. Por exemplo: *O Miguel foi ao jardim depois da Joana.* Algumas crianças podem considerar que o Miguel voltou antes da Joana, pois o nome Miguel vem em primeiro lugar na oração.

As crianças aprendem mais facilmente os conectores explícitos, tendo maiores dificuldades nos conectores implícitos. Quando a criança tem de apreender um conector, vai investir uma grande parte da sua energia. Assim, nos leitores iniciais, preocupamo-nos em dar-lhes textos com frases curtas, eliminando os conectores, pois consideramos que estas são mais fáceis de ler. Porém, tal nem sempre se verifica, pois é mais fácil para uma criança que está a dar os primeiros passos na leitura, perceber uma frase longa com um conector, do que compreender duas frases curtas sem conectores. (Giasson, 2004).

Para a autora supracitada, os conectores implícitos frequentes nos textos são os de tempo e causa. Os conectores de causa geralmente nunca são apreendidos no 1º CEB. Os conectores de causa-efeito necessitam de aprendizagens que os estudantes até então ainda não possuem. Assim sendo, temos de ter uma especial atenção a estes conectores, pois

revelam-se de difícil compreensão e surgem frequentemente sob a forma implícita nos textos.

Morais (2004), apoia-se na teoria de Kinstch e Van Dijk (1987), considera que à medida que vão aparecendo frases novas vão-se integrando nas frases antecedentes. Mas existem frases que mostram dados essenciais, enquanto que outras possuem somente detalhes. Assim, forma-se uma hierarquia, pois existem informações mais importantes que outras. No entanto, apesar de conseguirmos extrair o significado não quer dizer que o processo de compreensão esteja completo, o mesmo só sucede quando se integra o significado na memória. O termo compreender significa que se construiu uma estrutura, e que se integrou nas estruturas já existentes, construindo uma relação entre estas.

b) Inferências

Para Vivas (2003) e Calvo, M. Et al. (2003), as inferências são as interpretações que o leitor faz de diferentes tipos de textos, tendo em conta um conjunto de esquemas próprios e pessoais. O indivíduo quando ativa um esquema, ativa os conhecimentos que tem, que são transferidos para a memória operativa. Estes esquemas vão ajudar na construção de inferências que são fundamentais no processo de compreensão. Existem muitos textos que não são exatamente explícitos, o que faz com que o leitor tenha de fazer inferências pessoais, excedendo a informação escrita, que se apresenta nos esquemas ativados. “As inferências permitem estabelecer conexões entre os diversos elementos do texto e integrar a informação explícita e implícita com conhecimento prévio do leitor” (Puente, 1991, cit in Ribeiro 2005, p. 123).

Quando o leitor só consegue repetir, de memória, os elementos, não pensamos que este compreendeu o texto. O texto apenas é compreendido se obtivermos conexões lógicas entre as ideias escritas no texto e se estas se puderem expressar de outro modo. Logo, as inferências são essenciais na compreensão, pois possibilitam-nos dar sentido a palavras diferentes, juntar proposições e orações e complementar as partes da informação ausente (Clavo, M. et al., 2003).

É através da análise sintáctica que o leitor descodifica uma cadeia linear de palavras num sistema mais completo e interrelacional (estrutura proposicional do texto) elaborando a base para a análise semântica da oração. A análise semântica do texto forma-

se sempre que o leitor procura na memória o significado das palavras, o significado de uma frase ou quando busca a congruência semântica do texto, quer localmente (entre as frases do texto), quer globalmente (entre o conteúdo do texto e os seus conhecimentos antecedentes). No entanto, com a análise semântica do texto, o processo de compreensão ainda não está completo, continuando com a construção, por parte do sujeito, de uma representação mental dos objetos que o texto invoca, ou seja, uma edificação de um modelo mental da situação que o texto inúmera. O leitor ao mesmo tempo que lê, está a juntar num todo lógico as partes da informação que vai retirando do texto, analisando os esquemas de conhecimento que tem e relacionando-os sempre com o assunto do texto que está a ler (Ribeiro, 2005).

Assim, as inferências são essenciais à construção das relações entre as orações. Existem várias taxonomias, às quais diversos autores tentam dar resposta, questões acerca da definição e classificação das inferências, pelo que não é fácil chegar a um consenso. Antigamente, as inferências eram vistas como um único processo, no entanto, chegou-se à conclusão que são um conjunto de tipos de inferências.

Para Calvo, M. et al. (2003) , as inferências podem dividir-se em três classes:

- a) As ligações lógicas, abarcam as inferências acerca das motivações, capacidades, causas psicológicas ou físicas;
- b) As ligações informativas, incluem um conjunto de inferências sobre o contexto espacial e temporal, nos quais se depreendem os cenários e a cronologia do texto. Considera-se que a primeira ação é anterior à segunda a partir da sua ordem sistemática, assim como as inferências sobre relações pronominais e lexicais, com as quais podemos conceber um sistema de referências pronominais e nominais do texto, as quais nos vão possibilitar dissolver ambiguidades semânticas das palavras;
- c) A evolução, abrange inferências assentes em juízos morais e sociais.

Por outro lado, para Jonhson e Jonhson (1986) cit in Vieira (2009), existem dez tipos de inferências assentes no saber do leitor, as quais devem proporcionar uma apoio sólido para solucionar as atividades de inferências na maior parte dos textos. Estas inferências são: lugar, agente, tempo, ação, instrumento, categoria, objecto, causa-efeito,

problema-solução e sentimento-atitude. Cunningham (1987, cit in Vieira, 2009), defende as inferências criativas como respostas inferenciais, estas são constituídas quase exclusivamente por factores que procedem dos conhecimentos do leitor. Deste modo, a oportunidade de realizar inferências criativas aumenta ao mesmo tempo que aumenta o conhecimento que o leitor tem sobre aquele assunto.

Segundo Giasson (2004), existem docentes no segundo ciclo do ensino básico, que consideram que existem muitos estudantes com grandes dificuldades em extrair inferências. De um modo geral, é compreensível, pois esta atividade não se costuma realizar no 1º CEB, pois é muito difícil para estes estudantes. Porém, Giasson afirma que se deve contrariar esta óptica, pois deve-se começar cedo a pedir às crianças que extraíam as inferências. Segundo esta autora, a maior parte dos conhecimentos adquiridos pelas crianças são fruto de inferências que fizeram sob o meio em que estão inseridas. As inferências surgem de experiências anteriores, logo as crianças conseguem fazer inferências quando os elementos sobre as quais incidem estão próximos uns dos outros. Tendo em conta que a capacidade de fazer inferências aumenta conforme a idade do leitor, esta também pode ser incrementada através do seu ensino explícito.

II.1.3 – Os macroprocessos

Os macroprocessos guiam-se para a compreensão do texto no seu todo. Abrangem a identificação das ideias principais, o resumo e o uso da estrutura do texto.

a) A ideia principal do texto

A ideia principal do texto pode aparecer sob a forma de diversos vocábulos: a mensagem do autor, visão de conjunto, elementos importantes e/ou ideia central do texto. Cunningham e Moore (1986, cit in Costa, 2004), pediram aos seus estudantes que frequentavam o quinto ano de escolaridade e a docentes, que descobrissem a ideia principal do texto. Porém, detectaram nove concepções diferentes da ideia principal do texto, quer nos docentes, quer nos estudantes. Tendo em conta este estudo, podemos

concluir que poucos são os docentes que se arriscam a colocar esta questão sem possuírem um guião de respostas.

Um dos motivos que leva à confusão do que se entende por ideia principal do texto é o facto deste variar tendo em conta os diversos tipos de texto. Num texto informativo a ideia principal pode ser um conceito, uma generalização ou regra. Enquanto que num texto narrativo, a ideia principal tem em conta os acontecimentos e a sua interpretação. Esta confusão pode ainda dever-se à ausência de distinção entre o assunto de um texto e a ideia principal do texto.

Conforme Colomer & Camps (2002), para conseguirmos identificar a ideia principal do texto, temos de seguir um conjunto de estratégias. Ao processar o conjunto do texto o leitor está a edificar a sua macroestrutura mental do texto. Esta abarca a descrição semântica abstracta do seu conteúdo e um resumo mental do tema e das principais ideias do texto. O leitor edifica esta representação de significado aplicando macrorregas a cada uma das proposições do texto. Estas, por sua vez, consistem em operações de supressão, generalização e construção da informação. Tendo em conta as primeiras informações, o leitor contrasta a nova informação com a que já tinha adquirido anteriormente. Se a informação nova aparenta redundante ou secundária é menosprezada (macrorregra de omissão). Se nesta informação encontra uma proposição com um conceito apropriado para abranger informações, generaliza-o ou aplica-o nos seus conhecimentos adquiridos anteriormente (macrorregra de generalização). Quando não existem proposições capazes de agrupar um mesmo tipo de informação, começa a construir uma proposição resumo (macrorregra de construção).

Têm sido identificados vários agentes para explicar as dificuldades dos estudantes na identificação da ideia principal do texto. Esta é expressa nos textos de diferentes modos, podendo estar implícita ou explícita. No entanto, é mais fácil identificá-la quando está explícita. A ideia principal do texto, pode aparecer no início, no fim ou no meio do texto, ou ao mesmo tempo no início e no fim, sendo mais fácil identificá-la quando se apresenta no início do texto. Também o tamanho do texto e a sua estrutura são factores que devemos ter em conta na identificação da ideia principal, sendo mais fácil de identificar num texto curto e se a sua estrutura é do tipo descritivo ou do tipo sequencial, por confronto com uma estrutura do tipo causa-efeito (Norman, 2012)

b) O resumo

Ao longo da nossa vida temos sempre de ir resumindo alguns episódios vividos. Para que o leitor consiga compreender o texto, ele tem que fazer uma representação global deste. Esta representação é um resumo do texto. Daí que consideremos o resumo como um dos processos de compreensão (Esteban, 2012; Rich & Shepherd, 2003)

Segundo Esteban, (2012) o resumo é a reescrita de um texto, o qual compreende três objectivos principais:

- a) a conservação de equivalência informativa, ou seja, o resumo deve apresentar a ideia principal do texto e conter as informações essenciais dadas pelo texto;
- b) a redução de informação das palavras, mantendo a informação essencial do texto original;
- c) a adaptação a uma nova situação de comunicação, isto é, um resumo deve ser escrito em função de um público específico. Este deve ter-se em consideração na maneira como se apresenta a informação.

Para construirmos um resumo é essencial adoptar algumas decisões sobre a importância relativa dos elementos, é essencial relacionar e hierarquizar, classificar segundo objectivos, incluir ideias em conjunto, reestruturar o texto, esquematizar, interpretar um esquema dado, criar títulos que englobem o sentido do texto, dividir o texto em partes significativas e criar títulos para essas partes; reescrever as ideias de acordo com os materiais alternados (temporal, causal, hierarquia). Para que se consiga construir um resumo o leitor tem de efetuar uma leitura ativa (Giasson, 2004; Colomer & Camps, 1990; Rich & Shepherd, 2003).

Azevedo, Pinto e Lopes (2012) apoiaram-se no modelo de Kinstsch e Van Dijk (1978) e reconheceram três regras para a construção de um resumo:

- 1- A eliminação (deve-se eliminar a informação secundária e redundante);
- 2- A substituição (substituir uma lista de elementos ou ações por um termo);
- 3- A macrosselecção e invenção (escolher e/ ou edificar uma frase que contenha a ideia principal).

Estas três regras vão evoluindo à medida que os leitores também vão evoluindo a nível académico.

A capacidade de resumir um texto está relacionada com diversos factores, como por exemplo, a concepção da atividade. É de ressaltar que existem estudantes com grandes dificuldades que não conseguem realizar um resumo, mas sim um relato do texto lido, isto porque não são capazes de sintetizar a informação, limitam-se a reter uma parte do texto. Temos de ter em conta que um aluno que não consiga elaborar um resumo, não quer dizer que não tenha conseguido compreender o texto, na maior parte das vezes não consegue aplicar as regras de elaboração de um resumo. Um outro factor que pode condicionar a elaboração de um resumo é a falta de experiência Esteban, (2012).

Ao “resumo” costuma associar-se a extração da ideia principal do texto. A aptidão dos leitores para a identificação destas ideias principais e de resumir desenvolvem-se gradualmente, porém devemos ir sensibilizando os estudantes para estas atividades (Alçada, 2005; Rich & Shepherd, 2003).

c) Estrutura do texto

A estrutura do texto refere-se à organização de ideias do próprio texto. Os bons leitores usam a estrutura do texto para ser mais fácil reter a informação. Um leitor consegue muito mais facilmente reter a informação de um texto que está bem estruturado e em que esta lhe é familiar, do que dum texto com uma estrutura confusa (Alçada, 2005; Diakidoy, 2003). Os estudantes têm mais dificuldades em compreender os textos expositivos, compreendem mais facilmente os narrativos e expositivos, pois têm um formato mais produzível.

Para Azevedo, Pinto e Lopes (2012), o leitor tem de estar capacitado para compreender o modo como o autor estruturou o texto e por outro lado, ser capaz de associar as ideias e informação do texto com ideias e informação previamente armazenadas na sua memória. Só assim é que o leitor interatua com o texto e constrói o significado.

Os textos narrativos são os textos onde se têm efectuado mais pesquisas. Eles obedecem a um sistema de regras gramaticais, em que o objectivo é descrever as regularidades presentes nas narrativas. O esquema das narrativas é referente a uma estrutura cognitiva geral no espírito do leitor, que este vai aproveitar para tratar a informação da narrativa. Este conhecimento intuitivo começa a desenvolver-se na idade

da pré-escola e vai-se desenvolvendo à medida que aumenta a idade. As narrativas que estão bem estruturadas e que correspondem às expectativas das crianças são mais facilmente retidas por eles. A compreensão destas, obriga o leitor a identificar as motivações e intenções das personagens, partindo das suas aprendizagens efectuadas no seu dia-a-dia (Giasson, 2004; Diakidoy, 2003).

Segundo Alçada (2005) um bom leitor auxilia-se da estrutura dos textos informativos para compreender e reter melhor a informação que lhe é apresentada. Logo, os leitores que são sensíveis à estrutura do texto conseguem reter mais informação.

Existem diversos autores que nos propõem classificações de textos informativos. Meyer (1985, cit in Ribeiro, 2005) classifica os textos informativos tendo em conta as relações lógicas de base neles contidas. A sua classificação engloba cinco categorias: a descrição, a enumeração, a comparação, a relação causa-efeito e o problema-solução (pergunta- resposta). Apesar da noção de classificação de estruturas seja necessária, temos de estar conscientes que a maior parte dos textos têm uma combinação de outras estruturas, como por exemplo, as referidas anteriormente.

Tendo em conta que a estrutura dos textos informativos ajuda na compreensão, temos de ensinar os estudantes a identificarem a estrutura, pois pode ser um meio bastante útil para a compreensão (Azevedo, Pinto e Lopes, 2012; Calisir &Gurel, 2003). Assim sendo, recomendam-se atividades que ponham em evidência a estrutura de um texto com apoio, como por exemplo atividades gráficas e marcas textuais. Recomenda-se ainda o questionamento sistemático e o resumo dirigido (Giasson, 2004).

II.1.4 – Processos de elaboração

Nos processos de elaboração é necessário que o leitor faça muitas inferências. No entanto, estas inferências não são previstas pelo autor e não são essenciais à compreensão literal do texto. Os factores que fazem parte deste processo são: fazer previsões, construir uma imagem mental, reagir emotivamente, discorrer sobre o texto e integrar a informação nova em conhecimentos anteriores.

a) Previsões

As previsões são hipóteses que o leitor enuncia sobre o que vai acontecer no texto. Estas previsões incidem mais sobre o nível do texto do que sobre o nível da frase. Podemos distinguir duas grandes categorias: as que se apoiam no conteúdo do texto e as que se apoiam na estrutura (Giasson, 2004)..

Azevedo, Pinto e Lopes (2012) sugere uma lista de possíveis fontes de previsão sistematizadas em função dos textos narrativos e expositivos. Nos textos narrativos, as previsões podem recair sobre acontecimentos fundamentados nas características das personagens, na motivação das personagens, nas características da situação e nos indícios presentes no texto, como por exemplo a ilustração e o título. Um outro tipo de previsão tem em conta a estrutura, apoiando-se quer no conhecimento de textos literários quer nos conhecimentos da gramática narrativa. As previsões sobre os textos informativos, que abrangem as previsões de conteúdo, podem ser apoiadas em conhecimentos anteriores ao assunto, nos conhecimentos referentes à causalidade, como a física, a política, a psicologia,... As previsões podem também ser realizadas a partir da estrutura dos textos informativos, assim como nos indícios provenientes do texto como o cabeçalho, título, a introdução, índices ou figuras.

Os estudantes com mais dificuldades na leitura têm de ser despertos para conseguirem elaborar previsões, com vista a tornarem-se mais ativos na compreensão dos textos. As previsões fazem parte dos processos de construção dos bons leitores. O papel destas consiste em aumentar a motivação e envolvimento do leitor perante o texto (Cruz, 2005).

A compreensão inferencial ou interpretativa realiza-se quando o leitor, tendo em conta o seu conhecimento prévio sobre o assunto, desenvolve antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto, a partir de indícios que proporciona a leitura. À medida que o leitor vai desenvolvendo a sua leitura, vai verificando e reformulando as expectativas. Para que exista compreensão leitora tem de existir uma interação constante entre o leitor e o texto, detectando-se lapsos, ativando-se estratégias que permitam ultrapassar dificuldades, fazendo conjecturas que ao longo da leitura do texto se vão confirmando ou não (Calderón, 2003; Calvo, M. et al., 2003).

Para o aperfeiçoamento destas capacidades é necessário que o professor estimule os seus estudantes a prever os desfechos, a deduzir o significado das palavras que não conhecem, a deduzir resultados conjecturáveis a determinadas causas e a prever a causa

de determinadas situações, a deduzir sequências lógicas, a deduzir o significado de orações tendo em conta o seu contexto, a interpretar com correção a linguagem figurativa, a restaurar um texto variando algum excerto, personagem ou situação, ou ainda a imaginar um final diferente. O leitor, a partir da informação recolhida do texto e dos seus próprios conhecimentos, vai construir o significado num processo que pode ser organizado nas seguintes etapas:

a) Formulação de hipóteses – quando o leitor está perante um texto, e antes de o ler, existe uma série de dados contextuais e textuais que ativam os seus esquemas de conhecimento e ele consegue prever aspectos de conteúdo;

b) Verificação das hipóteses – todas as previsões efectuadas anteriormente devem ser certificadas;

c) Assimilação da informação e controlo da compreensão - quando a informação do texto vai ao encontro das hipóteses previstas pelo leitor, então este pode fazer a integração desta informação no seu sistema de conhecimentos, para depois avançar na construção do significado global do texto, tendo em conta diversas estratégias de raciocínio (Azevedo, Pinto e Lopes, 2012; Calvo, M. et al., 2003)

Contudo, a maior parte do significado que o leitor constrói tem de ser inferido, é preciso formular hipóteses sobre as informações que não estão explícitas no texto. O leitor quando consegue compreender o texto que está a ler, é capaz de explicar o seu significado por palavras suas, com os seus próprios formulários e para isso, ele tem de deduzir as relações existentes entre as frases, ao mesmo tempo que vai completando a informação do texto com muitas outras informações que até então não eram explícitas, no entanto o autor partia do princípio que o leitor já as possuía ou que este as depreenderia durante a leitura (Calderón, 2003).

b) As imagens mentais e as respostas afectivas

Ortega (2005), refere que as imagens são de extrema importância na leitura, pois estas intervêm de múltiplas formas e permite-nos:

- a) Ampliar a capacidade de memória de trabalho durante a leitura pelo ajuntamento de pormenores formando conjuntos maiores;
- b) Auxiliar a produção de analogias ou comparações;

- c) Servem como instrumento para estruturar e preservar na memória a informação recolhida da leitura;
- d) Ampliam o grau de envolvimento com o texto;
- e) O interesse e o prazer de ler.

A competência de criar imagens mentais fortes e claras depende muito de indivíduo para indivíduo, o que vai condicionar a sua utilização na leitura. Conforme Campos, Amor (2003) e González (2000), existiram alguns investigadores que treinaram os seus leitores no uso de imagens mentais para a compreensão de textos e os resultados foram positivos.

Quando um autor escreve um texto narrativo, tem como intenção atuar sobre os sentimentos do leitor e este, por sua vez, tem a intenção de se deixar influenciar pelo autor, pois se assim não fosse não se envolveria neste tipo de leitura. A resposta afectiva é necessária, pelo menos no que diz respeito a textos narrativos. “Um leitor que se envolve afectivamente na leitura de um texto é mais ativo do que aquele que não se envolve nela com esta perspectiva, e neste sentido tem mais possibilidades de compreender e de reter a informação contida neste texto” (Giasson, 2004, p. 189). Este caso explica-nos porque devemos estimular as reações emotivas no processo de ensino/aprendizagem.

c) O Raciocínio

Existem diversas situações que permitem ao leitor raciocinar, ou seja, que permitem ao leitor utilizar a sua capacidade de pensar para tratar do assunto de um texto, para o estudar ou para o criticar. Assim sendo, é fundamental que mesmo os leitores principiantes aprendam ao seu nível a realizarem juízos daquilo que leram. “É igualmente importante que o leitor aprenda a reutilizar, em situações da sua vida quotidiana, os conhecimentos que retirou do texto” (Giasson, 2004, p. 191).

Podemos constatar que algumas dessas habilidades incluídas no raciocínio, têm em conta a distinção entre factos e opiniões, a avaliação da credibilidade da fonte e a reação ao aspecto conotativo do vocabulário do autor (Cruz, 2005).

A distinção entre factos e opiniões proporciona uma habilidade ao leitor, comparando textos escritos com o objectivo de o persuadir. Para sensibilizar os estudantes

para a importância de avaliar a proveniência de um texto, Azevedo, Pinto e Lopes (2012) aconselha:

- a) Efetuar a leitura de textos diferentes, escritos por autores diferentes, mas que digam respeito ao mesmo tema;
- b) Treinar a identificação de um autor a partir do excerto de um texto;

Para Giasson (2004), é importante que o leitor se aperceba de que a credibilidade de um autor é muito importante quando se lê um texto. Os estudantes também devem aprender a distinguir aspectos denotativos (sentido literal) e conotativos da linguagem (valor emotivo). Ou seja, duas expressões podem aludir à mesma realidade, mas despertar respostas emotivas diferentes.

O nível crítico do leitor deve levar à formação de juízos próprios com respostas de carácter subjetivo, um reconhecimento das personagens do livro com a linguagem do autor, uma explicação personalizada tendo em conta as reações criadas e baseando-se nas imagens literárias. Deste modo, um bom leitor tem que estar apto a deduzir, expressar opiniões e emitir juízos. Assim sendo, é necessário ensinar as crianças a avaliar o conteúdo de um texto sob o seu ponto de vista, a distinguir um facto de uma opinião, a emitir um pensamento tendo em conta um determinado comportamento, a exteriorizar os comportamentos que lhe provoca um determinado texto, a principiar e estudar a interpretação do autor (Viana, 2007).

d) Integração da informação do texto nos conhecimentos

Frequentemente o leitor vai estabelecendo ligações entre o texto e conhecimentos que já possui. No entanto, estes conhecimentos não são necessários para que o leitor compreenda o texto, e algumas vezes podem mesmo afastar a essência do texto. Contudo, quando estas relações são adequadas, facilitam a retenção da informação (Viana, 2007).

A harmonia entre os conhecimentos do leitor e a informação presente no texto, é um agente muito importante na compreensão do mesmo. Os leitores que possuem alguns conhecimentos sobre o tema do texto fazem um processamento de “*top-down*”, uma vez que os conhecimentos do leitor vão conduzi-lo na interpretação do texto. Estes leitores à medida que vão lendo vão sendo capazes de criar hipóteses, enquanto leem, e quando

estas não se verificam, os processos de controlo alertam o leitor para que tenha atenção às causas do problema. Quando os leitores não têm conhecimentos prévios sobre o tema do texto, ou falham na utilização destes conhecimentos, têm mais dificuldades no controlo da compreensão. Existem mesmo algumas situações em que o leitor não consegue criar hipóteses devido ao desconhecimento total do assunto (Cruz, 2007).

Para Ortega & Mata (2004), a interação entre o leitor e o texto é o alicerce da compreensão. O leitor compara a informação que possui com a que o autor apresenta no texto, armazenando ambas. Relatam que um texto é compreendido quando se encontra um lugar na mente antecipadamente configurado para acomodar esta nova informação.

II.1.5 – Processos metacognitivos

Os processos metacognitivos aludem aos conhecimentos que o leitor adquiriu sobre o processo de leitura. Afigura-se igualmente importante “com a capacidade do leitor se aperceber de uma perda de compreensão e utilizar, neste caso, estratégias apropriadas para resolver o problema” (Giasson, 2004, p. 198).

Este tipo de processos também diz respeito ao uso de estratégias de estudo, ou seja, estratégias que ajudem a aprendizagem de conhecimentos novos tendo em conta a leitura de um texto. Quando nos referimos a metacognição aplicada à leitura, referimo-nos habitualmente ao termo metacompreensão. Existem duas correntes de pesquisa na que respeita a metacompreensão. A primeira centra-se nos processos cognitivos e resulta dos trabalhos elaborados por Flavell (1981), a segunda centra-se nos estudos efectuados por Brown (1980) e guia-se para a gestão dos processos cognitivos (cit in Calderón, 2003)

A primeira corrente, incide sobre os conhecimentos que um leitor tem sobre algumas habilidades, das estratégias e dos materiais necessários para que este tenha sucesso numa atividade de leitura. Este saber geralmente subdivide-se em três vertentes:

- a) O conhecimento do próprio indivíduo, se o leitor está consciente ou não dos seus recursos cognitivos;
- b) O conhecimento sobre a atividade que vai desenvolver, ou seja se o leitor está consciente das exigências da atividade;

- c) O conhecimento sobre as estratégias, ou seja, se o leitor está consciente das estratégias que lhe são mais úteis para resolver a leitura ou para desenvolver uma atividade.

Ferero (2006) e Montague, M. et al. (2011) dizem-nos que a segunda corrente recai sobre a capacidade de usar processos de autorregulação. Assim, o leitor quando utiliza este processo averigua se a compreensão se faz bem. No caso de detectar algum problema, vai utilizar estratégias que irão possibilitar a sua resolução (Palmer et al, 1986). Brown (1980, cit in Ribeiro, 2005) vai mais longe, realçando quatro aspectos diferentes a perceber:

- a) Quando se compreende ou não compreende;
- b) Aquilo que compreendemos e o que não compreendemos;
- c) O que necessitamos de compreender;
- d) Que podemos fazer algo quando não compreendemos.

Para Krás (2010), o mecanismo de controlo da compreensão necessita de um estado de alerta do leitor, que possibilite descobrir o erro que se refere ao processamento das sucessivas hipóteses e verificações assim como da sua inclusão numa compreensão global do que se lê. É uma atividade metacognitiva, de auto-evolução do leitor sobre o seu próprio processo de construção do sentido do texto lido, possibilitando adoptar como válida a informação recebida e, logo, continuar a leitura ou, caso contrário, abraçar algumas estratégias que lhe possibilitem refazer o processo para reconstruir o significado.

Também Rocher, Marcos e Heras (2004), organizaram um conjunto de agentes que explicam os erros de leitura. Eles podem derivar da ignorância do significado de uma palavra, de uma frase que pode possuir duas ou mais interpretações, ou ainda a informação que está contida no texto está para além dos conhecimentos prévios do leitor. Os bons leitores usam diferentes estratégias para lidar com as dificuldades encontradas, designadamente:

- a) Menosprezar a incoerência - o leitor ignora o erro, menosprezando o elemento, não apreciando como necessário para a compreensão do texto;
- b) Suspender o juízo se o texto abarca informação que possibilite reorientar o texto;

- c) Analisar explicações alternativas, repudiando as hipóteses formuladas anteriormente;
- d) Recuar na leitura ou estudar partes do texto num esforço de localizar o elemento discordante. Este pode abranger a releitura de uma palavra, o contexto imediato, uma informação anterior, as marcas organizativas como o título, o início do parágrafo;
- e) Procurar a solução no exterior do texto, ou seja procurar o seu significado nos dicionários, noutros livros, ou recorrendo a outras pessoas.

Os processos de controlo da compreensão auxiliam o leitor a verificar se atingiu de um modo eficaz o objectivo a que se propôs. Os processos citados anteriormente estão relacionados com a definição do objectivo da leitura, com a escolha de estratégias e com a averiguação da extinção em que os objectivos são compreendidos e com a articulação de medidas corretivas, caso seja necessário. Estes processos de controlo da compreensão são processos de natureza metacognitiva.

Alguns dos processos descritos são anteriores ao ato de ler, como o estabelecimento de objectivos da leitura que se pretende atingir, outros sucedem durante a leitura, como a escolha de estratégias e existem ainda outros que ocorrem no final da leitura.

O estabelecimento da meta reporta-se ao intuito da leitura, ou seja, o leitor sabe o motivo por que vai ler um determinado texto: se este tem um fim recreativo, se é para alguma preparação académica, ou se é para explicar algo que leu anteriormente. Tendo em conta o objectivo proposto, o leitor deve ativar as estratégias que o irão auxiliar até chegar ao objectivo proposto. Ou seja, quando o objectivo é ter uma ideia geral sobre o tema, basta centrar-se no título, nos desenhos, nos gráficos, nas partes destacadas no texto, etc.. Se por outro lado, o objectivo é retirar o sentido geral, devem usar-se estratégias como por exemplo: expor o texto lido por palavras suas, produzir um resumo, etc. Durante a leitura e no final desta, o leitor deve ativar o processo para confirmar se o objectivo inicial foi ou não atingido. No caso deste não ter sido atingido, devem usar-se estratégias corretivas para que o processo de compreensão continue (Heras, 2003; Montague, M. et al., 2011).

Deste modo, ao cuidarmos da componente de controlo da leitura é fundamental diferenciar os processos de natureza “automática” e “estratégia”, como indicara Sequeira

(2000). Quando nos deparamos com um leitor experiente, as suas habilidades que lhe possibilitam descodificar e compreender são de natureza automática, a não ser que exista algum acontecimento que lhe desperte atenção para uma falha de compreensão. Embora este processo se efetue de uma forma harmoniosa, a construção do significado ocorre velozmente. Quando é descoberta uma falha de compreensão tem que adicionar-se um processo extra ao material que está a ler, sendo neste instante que falamos de leitura “estratégica”, isto porque torna-se fundamental usarmos mecanismos ou estratégias ativas e deliberadas para resolver a falha descoberta. No entanto, o processo de leitura concretiza-se, pois o leitor aplica tempo e esforço para ultrapassar o problema.

Para que consigamos apreender melhor a ligação entre os componentes de controlo (auto-regulação e auto-avaliação) na leitura é fundamental que tenhamos em consideração alguns factores, como por exemplo: as características do texto, a compatibilidade entre o conhecimento leitor e o conteúdo do texto e as estratégias ativas que o leitor usa para compreender o texto e resolver as suas falhas de compreensão. Estes factores adoptam a sua importância quando o leitor ultrapassa a etapa da descodificação.

As estratégias de leitura também são muito importantes na compreensão dos textos lidos. Os leitores experientes orientam constantemente o processo de leitura avaliando a correção do processo e usando, quando descobrem falhas na compreensão, estratégias corretivas. O leitor ao avaliar a compreensão, consegue detectar quando existe um problema, que segundo o modelo de Flavell (1981, citado em Costa, 2004), equivale às experiências metacognitivas. Estas provêm de factores como: o conhecimento inadequado, o texto mal estruturado ou dificuldades a prestar atenção ao conteúdo do texto. O autor supracitado refere-nos que estas experiências podem auxiliar os leitores a compreender as metas de leitura sempre que estas experiências provoquem um esforço adicional de compreensão. Sempre que o leitor detecta um problema ao nível da compreensão vai usar algumas estratégias corretivas para o resolver. Por exemplo: o leitor pode continuar a ler para observar se a informação seguinte o auxilia na compreensão, pode reler o parágrafo, pode utilizar o dicionário, etc. Porém, quando estas dificuldades derivam de material pouco organizado, o leitor deve aplicar outras estratégias, o que requer tempo e esforço da sua parte (Cálderón, 2003; Walpole & Mckenna, 2007)

Estas interações entre o texto e o leitor são pouco usadas pelos maus leitores e pelos leitores principiantes. Graner & Kraus (1981) e August, Flavell & Clift (1984) cit

in Ribeiro (2005) falam-nos de alguns estudos, efetuados pelos mesmos, onde nos demonstram que estes leitores não conseguem descobrir os erros inseridos propositadamente no texto, tendo um leque de estratégias muito mais limitado quando os comparamos com os bons leitores. Para Sequeira (2000, p. 77) “a leitura requer, mais do que qualquer outra atividade linguística, tarefas de controlo cognitivo, visto que o leitor vai tentar através da análise do conhecimento da língua, reconstruir o significado da mensagem”.

Também Campione, Brown & Ferraro (1987, cit in Dias, 2012), referem que a metacompreensão abrange um conjunto de categorias que são essenciais: confrontar a informação nova com os seus conhecimentos adquiridos anteriormente, ter bem presentes os objectivos da leitura, supervisionar a aproximação dos objectivos propostos, descobrir os aspectos mais importantes do texto, descobrir dificuldades na compreensão, identificar as limitações próprias para compreender, ter agilidade na aplicação de estratégias, avaliar os resultados recolhidos e avaliar a afectividade das estratégias usadas.

As estratégias mais utilizadas que interferem no processo da leitura são:

a) As estratégias técnicas do estudo – abrangem um conjunto de atividades que auxiliam o leitor a evidenciar a sua atenção nos aspectos mais importantes do material escrito e fomentam a memorização da informação abarcando: tomar notas textuais, parafrasear, fazer ressaltar as partes mais importantes, condensar a informação e reler o escrito quando necessário;

b) As estratégias cognitivas – definem-se como o modo de sequenciar as ações utilizando os seus recursos cognitivos e as questões de leitura para orientar o seu próprio pensamento;

c) As estratégias afectivas – para que se realize uma aprendizagem efetiva é fundamental que exista um ambiente interno e externo adequado a uma postura positiva face à aprendizagem, extinguir as distrações para conseguir concentração, automatização e domínio da ansiedade, e motivar para a tarefa a desempenhar;

d) As estratégias metacognitivas edificadas pela autorregulação e utilização consciente das técnicas de estudo, afectivas e cognitivas (Gonçalves, 2008).

II.1.6 – Modelos explicativos da leitura

Quer a linguagem falada quer a linguagem escrita, são dois códigos com seguimento expresso uma na outra, na qual a compreensão e a expressão estão intimamente ligadas. As duas têm consequências intensas nos processos mentais dos indivíduos, no modo como construímos o conhecimento do mundo e no gerar de novos modos de acesso ao dito conhecimento. Numa capacidade tão grande como é a leitura, deve-se compreender qual a natureza do processo e as condições que facilitam a sua aprendizagem, pois só assim conseguiremos perceber as atitudes das crianças diante desta e adaptar as nossas práticas profissionais às suas necessidades.

Ao longo dos anos foram vários os investigadores que se debruçaram sobre o processo de leitura. No entanto, este processo não é consensual, pois, estes têm-se dividido partindo de diferentes focos e agrupando-os nos modelos explicativos da leitura. Estes modelos por sua vez podem dividir-se em três tipos: modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interativos ou interdependentes (Lencaster, 2003; Adrián, 2002; Lopes, 2001; Santos, 2000; Joshi, R. et al, 2012; Velasques, 2002).

O modelo de processamento ascendente, a leitura de um texto escrito admite a pesquisa de traços visuais, que ajudam ao reconhecimento das letras, estas por sua vez funcionam como o input para a interpretação silábica, até se alcançar o processamento semântico do texto. Ou seja, o significado forma-se de “baixo para cima” (Torgresen & Hudson, 2006)

Esta perspectiva tem sido colocada em causa, isto porque parte de um princípio que também é colocado em causa, ou seja, gerar a leitura como um processo de extração da informação do texto. Pelo contrário, cada vez se defende mais que o texto é só uma das fontes de informação. O conhecimento adquirido anteriormente pelo leitor é outra fonte de informação. Ou seja, o leitor quando está a ler um texto, traz informação adquirida antecipadamente que pode ser ativada diretamente em cada nível e processada de forma paralela, embora a informação do texto possa ser apresentada segundo uma estrutura hierárquica (Velasques, 2007).

Porém, o leitor pode estimular o seu conhecimento tendo em conta um modelo de processamento descendente, para completar ou antecipar informação (Cruz, 2007). Para Stanovich (1980 cit in Viana, 2007) este modelo também apresenta um problema de linearidade. A privação de feedback entre os estádios, “que se iniciam com a visão das letras e terminam com a integração das palavras em frases. Cada estádio transforma a

informação recebida e transfere-a recodificada, para o estágio seguinte” (Santos, 2000, p. 22). Assim, vai impedir que identifique o contexto ou alguns conhecimentos prévios sobre o mesmo, como variáveis que ajudem o reconhecimento de palavras e de compreensão (Ribeiro, 2005; Velasques, 2007; Liberman, 1997).

Como os níveis definidos nestes modelos não ultrapassam muito a combinação de palavras e construção de frases, podemos concluir que os trajetos acederam uma maior importância às funções de decifração do que à atividade mental propriamente dita, que nos conduz à angariação de um significado. Contrariamente, os modelos descendentes (ou *top-down*) distinguem o papel da compreensão nas atividades de leitura. Por outro lado, ao contrário dos modelos ascendentes, intervém toda a sequência em estádios, estes tomam como ponto de partida as conjecturas do leitor sobre a mensagem do texto e não o texto propriamente dito. Parte-se do princípio que o leitor antes de começar a ler já possui algumas expectativas quanto à sua mensagem, faz previsões e formula hipóteses. Assim, ler reporta-se a um confronto do leitor com o texto, com a intenção de averiguar e ou atestar hipóteses (Santos, 2000; Sim-Sim, 2006).

Ao admitirem esta antecipação do leitor no que diz respeito à mensagem do texto, os modelos descendentes adoptam a “leitura como sendo conduzida e determinada pelos estádios mais elevados e que se encontram no topo da sequência do processamento da informação” (Santos, 2000, p. 25).

Se confrontarmos os modelos ascendentes com os modelos descendentes do processo de leitura, aferimos que os ascendentes iniciam com o estímulo do próprio texto e percorrem um caminho até aos estádios superiores, enquanto que os descendentes partem de hipóteses e previsões, e a sua verificação vai-se fazendo descendo, partindo posteriormente para os dados recolhidos na mensagem do texto (Cruz, 2007). Porém, nenhum destes modelos apresenta respostas completas e definitivas sobre o processo da leitura, ou seja, do modo como os indivíduos, ao lerem, processam a mensagem.

Deste modo, os modelos ascendentes e os descendentes são passíveis de críticas. Stanovich (1980 cit in Cruz, 2005) reconhece dois problemas. O primeiro tem a ver com o assunto do texto. Os conhecimentos do leitor sobre o assunto do texto, podem ser diminutos, o que vai impedir a construção de expectativas com algum fundamento. No caso dos conhecimentos do leitor serem insuficientes, iria impossibilitar a leitura de um texto. O segundo problema tem a ver com o uso desse conhecimento, ou seja, mesmo que

o leitor possua esses conhecimentos e caso possa adiantar hipóteses e previsões, o tempo utilizado nesta tarefa é muito superior ao que é necessário caso o leitor se dedique somente ao reconhecimento das palavras do texto. Neste caso a questão que se coloca em evidencia é a eficiência da leitura (Samuels & Kamil, 1984, cit in Ribeiro, 2005).

No sentido de colmatar as deficiências sentidas nos modelos anteriores (ascendentes e descendentes) surgem os modelos interativos. Para Rebelo (1991) os modelos interativos “pressupõem que, durante a leitura, todas as fontes de informação atuam simultaneamente: tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons, a compreensão, a formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência” (Rebelo, 1991, p. 64). Deste modo, os modelos interativos preferem um resumo dos outros dois tipos de modelos. A sua particularidade está em visualizar que em qualquer estágio, independentemente da sua colocação na hierarquia do sistema, pode interagir e comunicar com outro estágio qualquer, isto porque todos convergem, concomitantemente, para que a leitura seja boa (Marcelino, 2008).

Cruz (2007), tendo em conta os passos de Rumelhart (1977), “pai” dos modelos interativos, desenvolveu o modelo interativo-compensatório. Este consegue explicar, de uma forma teórica, a aparente contradição. Os maus leitores (com dificuldades no plano gráfico ou lexical) demonstram uma maior sensibilidade ao contexto do que os bons leitores. Este modelo permite explicar mais facilmente esta questão, pois defende que os estádios do processo de leitura interagem e vão-se influenciando reciprocamente, assim como defende que existe um défice em qualquer fonte de conhecimento que pode ser compensado através de outras fontes que o leitor tenha mais desenvolvidas. Ou seja, um leitor que tenha pouco conhecimento sobre o assunto de que trata o texto, mas que seja desembaraçado no reconhecimento de palavras, pode compensar o que seria à partida um obstáculo à compreensão (Viana, 2007).

No entanto, para Kintsch & Van Dijk (1983), Stanovich (2000) e Rumelhart (1977), os modelos de processamento de informação interativos, partem do princípio de que existe um processamento em paralelo com o “feedback” entre os diversos níveis. A compreensão é efeito da interação entre os processos ascendentes (que impulsionam o conhecimento relevante, baseados em “níveis inferiores” de estudo da informação que está a ser processada) e os processos descendentes (em que o conhecimento impulsionado

auxilia a compreender e integrar “níveis de informação inferiores”). A importância da unidirecionalidade do processamento nos modelos de compreensão diminui o que vai originar um sistema mais alargado no que diz respeito ao modo como a informação é transferida entre conceitos. Os efeitos do processamento de um determinado nível estão imediatamente e em simultâneo disponíveis a todos os níveis, sendo esta uma das primordiais particularidades dos modelos interativos (Cruz, 2007).

Os modelos interativos realçam os processos em prejuízo das representações. “Mantêm uma relação bidirecional entre os níveis” (Lancaster, 1994, p. 179). Ou seja, os níveis superiores dependem dos resultados conseguidos nos níveis inferiores, dando-se também o contrário, as letras reconhecem-se mais depressa se estiverem integradas em palavras com significado, as palavras leem-se mais depressa se estiverem contidas em frases, e por sua vez as frases leem-se e compreendem-se melhor quando integradas em textos coerentes. Para Lancaster (1994) “a leitura supõe uma interação funcional de níveis que inclui processos ascendentes e descendentes” (Lancaster, 1994, p. 179). Estes níveis costumam ser processados em paralelo concorrendo entre si, atribuindo-lhe preponderância a um nível de cada vez. No entanto, quando concedemos predomínio de processamento a um nível, os outros são “processados a velocidades reduzidas”, contudo, não são colocados de parte (Velasques, 2007).

II.1.7 – Classificação das componentes da compreensão leitora

Tendo em conta as investigações mais recentes sobre a compreensão leitora, podemos observar que existem diferentes classificações das suas componentes. Na reflexão que se segue pretendemos apresentar algumas dessas classificações tendo em conta os seus aspectos de convergência e de especificidade.

Sim-Sim (2010) e Ramalho (1993), diferenciam diversas competências específicas no processo de compreensão da leitura. O reconhecimento global das palavras pretende avaliar a capacidade do leitor para, num tempo previamente definido e controlado, reconhecer o significado da palavra fora de um contexto frásico. A compreensão literal abrange a aprendizagem da informação expressamente compreendida numa passagem, quer usando na resposta as mesmas palavras do texto (verbatim), quer parafraseando o texto (paráfrase). No que diz respeito à compreensão de inferências, esta

incide na extração de informação que não está explícita no texto, tendo em conta a procura de novas relações ou generalizações para lá da informação dada. No que diz respeito a questões alusivas à extração da ideia principal do texto, as autoras, consideram que é necessário uma compreensão global deste, o reconhecimento da mensagem central envolvida num parágrafo ou em todo o texto, a discriminação dos objectivos do mesmo e a capacidade de executar sinopses. Por fim, a localização da informação obriga à mobilização da capacidade para detectar uma determinada informação específica e, em algumas situações, adoptar um conjunto de instruções.

Tendo em conta a taxonomia de Barret (1972) e tendo em conta as investigações realizadas por Cooper (1986), Jonhston (1989) e Viana (2007), têm-se em consideração as subsequentes dimensões cognitivas da compreensão: compreensão literal, reorganização da informação, compreensão inferencial e compreensão crítica ou de juízo.

Devemos ter em conta o processo dinâmico e ativo da compreensão, pois estas dimensões não podem estar ordenadas hierarquicamente, isto porque todas são de extrema importância para a compreensão de um texto. Costa (2004) refere, que as tarefas são:

1º - Compreensão literal – descobre as ideias e as informações explícitas no escrito. Abarca um conjunto de funções de reconhecimento e concretização:

- a) de detalhes;
- b) de ideias principais;
- c) de uma sequência;
- d) comparativo (localizar a época, os sítios que estão expressos no texto);
- e) da causa e do efeito;
- f) dos sentimentos e do carácter da personagem.

2º - Reorganização – necessita que o aluno investigue, resuma e organize a informação expressa no texto. As tarefas de reestruturar incluem:

- a) a classificação;
- b) as esquematizações;
- c) o resumo e a síntese.

3º - Compreensão inferencial ou interpretativa – pronuncia-se quando os leitores usam ao mesmo tempo a informação explícita do texto, e colocam em funcionamento a sua instituição, as suas experiências pessoais como apoio para fazer conjecturas e produzir hipóteses. Assim, as tarefas são:

a) inferência dos pormenores de apoio, das ideias principais, de uma sequência, de uma comparação, de relações causa e efeito, do carácter das personagens e das características e aplicação a uma situação nova;

b) a predição dos resultados;

c) a enunciação de hipóteses de continuidade;

e) a interpretação da linguagem figurativa.

4º - Compreensão Crítica ou de Juízo – necessita que o aluno dê respostas que tenham em conta um juízo evolutivo em comparação com as ideias expostas no texto, com um critério externo proporcionado pelo docente, outras personagens ou outras fontes de escrita. Deste modo, a compreensão crítica considera os seguintes tipos de juízo:

a) da realidade ou da fantasia;

b) de factos ou de opiniões;

c) de validade;

d) de propriedade;

e) de valor;

f) de conveniência e aceitação.

Smith (1980, cit in Ribeiro, 2005), refere-nos que a compreensão aprecia os seguintes níveis: literal, interpretativa, crítica e criativa. No entanto, Swaby (1989) menciona quatro sub-habilidades:

1) a compreensão literal ou factual;

2) a compreensão dedutiva ou inferencial, derivada da compreensão exata e dos conhecimentos adquiridos previamente pelo leitor;

3) a compreensão avaliadora que permite a formação de pareceres pessoais, usando como base a informação recebida;

4) a compreensão crítica que permite a apreciação do material escrito em via do estilo, conteúdo e forma.

Estas duas perspectivas demonstram alguma diversidade, mas também alguma complementaridade, assim sendo podemos salientar duas posições. Existem autores que sustentam a ideia que é impossível hierarquizar as competências, e outros que sugerem uma hierarquização por níveis (Smith, 1980, cit in Ribeiro, 2005; Cruz, 2007).

Um segundo ponto diz respeito à organização de competências, onde podemos observar que existem alguns autores que listam todas as competências e outros que as

agrupam em função de um número menor, dando mais ênfase às tarefas cognitivas exigidas. Viana e Teixeira (2002), num esforço de síntese, sugeriram os seguintes níveis:

a) compreensão literal refere-se a uma descrição precisa do significado explícito. Inserem-se ações como a reprodução de factos; o reconhecimento da sequência de uma história ou de qualquer outra informação, seguir direções ou instruções;

b) compreensão interpretativa ou inferencial, refere-se à capacidade do leitor para reconhecer o significado implícito. A atividade mental requerida é mais ativa, compreendendo as capacidades de deduzir e construir o conteúdo e o significado de uma mensagem. Este nível só se atingirá se os estudantes forem induzidos a inventar títulos para as histórias, a procurar a ideia mais importante do texto, assim como a relacionar a causa e o efeito (Sim-Sim, 2010);

c) avaliação ou julgamento do significado, provém da síntese e da integração dos níveis anteriores. Através da avaliação forma-se uma reação crítica, que abarca diferentes processos cognitivos: a imaginação, a observação e a resolução de problemas. O leitor questiona, compõe investigações lógicas e de inferência acerca da veracidade da mensagem, diferencia a realidade da fantasia, o facto da opinião, avalia o estilo do autor, caracteriza as personagens, assinala e avalia o ponto de vista do autor. Para o leitor conseguir efetuar esta operação, tem de possuir uma grande flexibilidade mental e mobilizar os esquemas cognitivos, tornando-se mais difícil para os leitores principiantes. Porém, deve-se começar desde cedo a desenvolver estas atividades, desde que se incorporem com a sua faixa etária (Cruz, 2005).

d) a apreciação, manifesta-se na reação às qualidades estéticas de uma obra, em responder emocionalmente ao texto. Esta é influenciada pelas atitudes, interesses e valores.

e) a criação ,manifesta-se dando um novo significado à mensagem implícita.

A criatividade converteu-se num grande objectivo educacional e a autoexpressão é uma das particulares (como alterar uma comunicação, questionar um texto, relacionar as diferentes partes de um texto tendo em conta outras perspectivas) (Viana & Teixeira, 2002).

II. 2- Factores que Influênciam a Compreensão Leitora

Tendo em conta várias investigações sobre os factores que influenciam a compreensão leitora, deparamo-nos com um grande número deles, pelo que têm sido classificados em dois grandes grupos. O primeiro grupo diz respeito às características do leitor enumerando variáveis como por exemplo: a descodificação, a velocidade leitora, o vocabulário, os conhecimentos prévios, a memória, as estratégias de compreensão (metacognição), a motivação, os interesses e atitudes face à leitura, os objectivos da leitura, o estado físico e afectivo geral. O segundo, com as características do próprio texto subdividindo-se em conteúdo e estrutura (Solé, 2001a; Smith, 1999; Citoler, 1996; Lencaster, 1994; Giasson, 2004; Cooper, Colomer & Camps, 1990; Just & Carpenter, 1987).

Passemos então a estudar cada um destes factores que são responsáveis por uma boa compreensão e consequentemente pelas aprendizagens e pelo rendimento escolar.

Segundo Giasson (2004) e Ribeiro (2005), um dos factores que influencia a compreensão leitora é o contexto. Este pode ser visto em três níveis:

→ contexto social - tem a ver com as intenções dos docentes e colegas, do meio escolar, e se o aluno lê em silêncio ou se tem audiência, alude às diferentes interações que podem ocorrer durante a leitura. Holmes (1985 cit in Viana 2007), mostrou-nos que quando um indivíduo lê um texto, em voz alta, diante de uma plateia, vai ter mais dificuldades em o compreender do que se o tivesse lido em silêncio. Tendo em conta estudos efectuados por González & Esteban (2008), a leitura em voz alta dá-nos algumas possibilidades de resposta às perguntas que surgem na formação de professores. No entanto, Dansereau (1987, cit in Viana, 2002; Gaskins, 2004, cit in Cruz 2007) verificou que as crianças quando trabalham em grupo, tendo a intenção de melhorar a sua compreensão, extraem mais informações do texto do que as crianças que trabalham sozinhas;

→ psicológico – refere-se à intenção da leitura ou o interesse sobre o assunto do texto, diz respeito às condições contextuais próprias do indivíduo;

→ físico - diz respeito ao tempo disponível, ao ruído, à temperatura, às condições materiais em que ocorre a leitura.

II.2.1 – Factores Relacionados com as Características do Sujeito

São múltiplos os factores referentes ao Sujeito, segue-se uma abordagem a esta temática.

a) Descodificação

A descodificação é um dos agentes diretamente relacionados com a compreensão leitora. Quando as crianças estão em fase de iniciação da leitura e ainda não conseguem dominar a descodificação, demoram mais tempo a realizá-la, pois têm de identificar as letras das palavras. As suas capacidades cognitivas são aplicadas nesta atividade, sobrecarregando a memória operativa. Como a memória operativa tem uma lotação limitada, as crianças com problemas de leitura esquecem depressa o seu significado e por sua vez, não conseguem adquirir o significado das frases do texto perdendo o seu fio condutor (Ribeiro, 2005).

A extensão do vocabulário prepondera a capacidade de leitura de palavras. Para Viana (2002), as diferenças que existem entre os bons e os maus leitores, ao nível do vocabulário, levam a que os indivíduos tenham que conduzir uma maior parte da sua capacidade cognitiva para reconhecer palavras desconhecidas. Quanto maior for o número de palavras desconhecidas mais tempo vai necessitar para a leitura. O autor considera ainda que a falta de conhecimento das estruturas para reconhecer as palavras origina tantos problemas como a falta de conhecimento do conteúdo.

Muñante (2008) explicam-nos a relação que existe entre a descodificação e a compreensão leitora. Para estes autores o aperfeiçoamento da leitura tem em conta cinco fases, referindo que as primeiras fases não são transponíveis:

1ª - Leitura baseada nas pistas visuais para a identificação das palavras. Os leitores não-alfabéticos não mostram competências fonológicas de leitura. Estes leitores têm uma compreensão muito pequena, pois a identificação das palavras é muito abreviada e têm dificuldades na sua leitura. Não conseguem usar regras de correspondência grafema-fonema para efetuar a descodificação.

2ª - Leitura fonológica limitada, refere-se ao leitores compensatórios, ou seja, estes indivíduos possuem competências de leitura fonológica limitadas. Usam estratégias compensatórias como por exemplo o uso do contexto da oração. A leitura destas crianças é lenta, difícil, com muitas hesitações, erros e omissões. Quando estes leitores tentam ler textos pouco exigentes, conseguem realizar a compreensão destes. As suas dificuldades aumentam à medida que aumenta a exigência das atividades, tendo em conta que a identificação das palavras necessita de muito tempo, há pouca utilização das competências cognitivas para a compreensão. Ou seja, as suas estratégias de compreensão são muito limitadas.

3ª - Leitura não-automática, os indivíduos têm competências de identificação de palavras não automatizadas, isto é, apelam ao contexto da oração para identificar mais depressa as palavras, demonstrando dificuldades na leitura. Tal como os leitores da fase anterior, compreendem o material, quando este não é muito rigoroso. As estratégias de compreensão continuam a ser muito limitadas ou inexistentes.

4ª - Identificação automática das palavras, contudo ainda estão atrasados tendo em conta os leitores do seu grupo etário. Possuem uma compreensão limitada pois não foram bem preparados no seu devido tempo. Têm algumas limitações nas estratégias de compreensão e mostram dificuldades na leitura.

5ª - Leitura sub-ótima, os leitores conseguem realizar a identificação automática de palavras, não manifestando dificuldades na leitura. Estes indivíduos já têm algumas estratégias de compreensão elementares mas não de um nível superior.

O nível de leitura que os leitores conseguem efetuar deve-se ao modo como se posicionam face à leitura. Para Lopes (2001), os leitores que estão nas fases da leitura compensatória ou atrasada, consideram a leitura como uma atividade maçadora.

As fases enumeradas anteriormente por Muñante (2008) descrevem uma modificação essencial, isto é, o desenvolvimento da leitura alfabética para a leitura ortográfica. Oliveira (2005) considera que o princípio alfabético é essencial no início da aprendizagem da leitura, contudo é essencial que as crianças sejam competentes de fazer a leitura utilizando a via direta, visual ou ortográfica. Mas, a ultrapassagem destas dificuldades ligadas à descodificação não atesta que os indivíduos sejam capazes de compreender os textos escritos. Citoler (1996, cit in Lopes, 2001) diz-nos que a ligeireza e a precisão na leitura das palavras não implica que a compreensão esteja atestada.

Para Sequeira (2000), um leitor quando lê uma palavra de cada vez não consegue captar o assunto do texto, ou seja, apesar do leitor conseguir identificar as palavras a compreensão não está alcançada. Esta identificação pode intervir na compreensão, contudo a sua compreensão também é essencial na identificação de palavras individuais.

b) Velocidade de leitura

A velocidade de leitura estima-se pelo número de palavras que o leitor consegue ler por minuto. Este número tem a ver com a compreensão que o indivíduo pode atingir. A correspondência entre a velocidade leitora e a compreensão leitora é idêntica à enumerada anteriormente. A velocidade leitora é essencial para a compreensão, contudo não é suficiente (Alegria et al., 2005; Morais, 1997; Citoler, 1996; Rasinki, 2000).

Neste sentido é necessário diferenciar a velocidade de leitura numa situação de leitura oral e de leitura silenciosa, isto porque a leitura visual é muito mais rápida que a oral. Para Smith (1999, cit in Viana, 2007) para o indivíduo conseguir realizar uma verdadeira leitura não é necessário que haja uma articulação fonética das palavras, pelo contrário, consegue-se compreender os escritos com mais eficácia na ausência da articulação fonética (Hudson, Lane & Pullen, 2005).

No estudo da relação velocidade/compreensão existem alguns autores que consideram outros aspectos, como por exemplo os objectivos da leitura e o tipo de leitura efectuada, se esta é oral ou silenciosa (Viana, 2002; Antão, 1998; Morais, 1997; Rasinski, 2007).

É aconselhado que a velocidade da leitura se acomode ao tipo de material que se lê e ao objectivo com que se está a ler. Por isso, ao mesmo tempo que se está a ler deve-se adaptar a flexibilidade por parte do indivíduo. A velocidade leitora deve ser considerada de forma contextualizada da situação e dos fins da própria leitura, é essencial observar a aptidão do indivíduo em adequar essa velocidade às particularidades do texto e aos objectivos designados (Ribeiro, 2005; Adlof, Catts & Little, 2006; Eldredge, 2005; Schawanenflugel, Meisinger & Wisenbaker, 2006).

A conexão entre a compreensão leitora e a leitura oral não se mostra linear. Existem algumas situações onde os estudantes podem mostrar uma leitura oral vagarosa e pouco expressiva, contudo não demonstram nenhuma dificuldade ao nível da

compreensão. Noutros casos verificam-se indivíduos que tentam ler rapidamente, mas durante a leitura trocam ou omitem palavras, para atestar a velocidade ou a expressão leitora, preocupação esta que precisa de várias aptidões cognitivas complicando assim a compreensão.

Smith (1999), considera que para o individuo realizar uma leitura fluente o “olho está sempre à frente das palavras que o cérebro está processando, procurando detectar os possíveis obstáculos para que aconteça a compreensão” (Smith, 1999, p. 77). Quando um bom leitor pratica algum erro ao nível da leitura (erros esses que podem distorcer o significado), este é rapidamente detectado e os leitores inserem rapidamente estratégias de autocorreção. Para que o individuo tenha uma leitura fluente é necessário que esta tenha sentido, observando-se que em algumas situações em que as crianças só pensam em ler com precisão, podem praticar erros, que não estão aptas para corrigir. Esta situação pode ocorrer pois estão concentradas no sentido e não corrigem os erros efectuados porque não têm consciência que estes ocorrem (Sim-Sim, 2010; National Reading Panel, 2000).

Os leitores fluentes apesar de conseguirem reconhecer as palavras, utilizam o contexto de forma limitada, ao oposto dos leitores pouco fluentes que apelam frequentemente ao contexto pois, a sua competência de reconhecimento das palavras não é suficiente para a leitura. Os leitores mais fracos compensam o seu défice e a sua ansiedade apelando à adivinhação, o que prejudica a compreensão do texto (Lopes, 2001; Smith, 1999; Armbuster, Lehr & Osborn, 2001).

c) Vocabulário

Existem vários autores que investigam a relação do vocabulário com a leitura (Viana, 2007; Chall et al., 1990; Beck, Perfetti & Mckeown, 1982). Estes autores consideram que o vocabulário é de extrema importância na compreensão leitora. Para Giasson (2004) os conhecimentos que o indivíduo tem sobre a sua língua são muito úteis na compreensão leitora. As crianças antes de entrarem para a escola, ou seja, para o ensino formal, apreendem um determinado número de conhecimentos sobre a sua língua implicitamente, conhecimentos fonológicos, sintácticos e semânticos. Os estudos realizados têm apresentado que os leitores fluentes têm um grande leque de vocabulário

(Just & Carpenter, 1987; Altwerger, Jordan & Shelton, 2008). Por outro lado, os maus leitores possuem um leque bastante reduzido de vocabulário, demonstrando dificuldades em palavras abstractas, extensas e pouco habituais (Snow, Barnes, Chandler & Goodman, 1991; Costa, 2004).

O aumento do vocabulário surge “naturalmente” à medida que vai crescendo, através da interação com os outros indivíduos. Segundo Morais (1997), a criança apreende sensivelmente mil novas palavras escritas por ano. Este aumento acontece porque a criança utiliza uma estrutura que se vai tornando cada vez mais complexa e eficiente no reconhecimento dos padrões ortográficos, possibilitando-lhe comparar a forma fonológica das palavras com o seu sistema semântico. Também para Smith (1999, cit in Ribeiro, 2005), as crianças estão sempre a memorizar sem que façam algum esforço e sem consciência do que estão a fazer.

Podemos também verificar um consenso, por parte dos autores, no que diz respeito à importância do ensino explícito do vocabulário (Solé, 2001a; Jonhston, 1981). Segundo Cooper (1990), o seu progresso pode recair diretamente nas palavras que não lhe são familiares, relacionadas com os textos que estão a ser observados; pode ser conduzido para a obtenção de estratégias que tentam encontrar o significado das palavras desconhecidas e, por fim, para a aprendizagem de vocabulário específico. Também Smith & Dahl (1984, cit in Ribeiro, 2005) partilham a mesma perspectiva. Para eles a aprendizagem do vocabulário tem de obedecer a dois objectivos essenciais:

→ Reconhecer as palavras que são indispensáveis no contexto escolar, que são imprescindíveis aos temas que estão a apreender em cada instante;

→ Expandir as aptidões necessárias para poder apreender o significado das palavras sem ter de apelar ao auxílio de outro indivíduo. Ao mesmo tempo que o indivíduo vai ampliando o seu vocabulário, é essencial a comunicação ativa dos estudantes, partindo do princípio que se deve interessar e estimular a sua curiosidade.

No entanto, Costa (2004) afirma que o facto dos leitores possuírem um leque alargado de vocabulário, não significa por si só a compreensão, no entanto, é uma condição necessária e importante para que esta aconteça.

d) Conhecimentos prévios

Os conhecimentos prévios do sujeito alteram consoante o número de conceitos disponíveis, na sua composição (riqueza e profundidade das associações), e no modo como é que este tem acesso à informação (Citoler, 1996). Porém, Viana (2007) os conhecimentos prévios do indivíduo devem-se agrupar em duas categorias primordiais:

→ Conhecimento acerca do escrito – abrange os conhecimentos essenciais que o leitor tem de possuir acerca da escrita e que possibilitam ao sujeito contextualizar o texto tendo em conta os dados aí presentes, compreender o objectivo do escritor e contrastar este com os seus objectivos pessoais de leitura;

→ Conhecimento do mundo – podem ainda distinguir-se:

- Conhecimentos paralinguísticos relacionados com os dados tipográficos e convencionais utilizados na escrita, como por exemplo: a divisão de palavras, frases e parágrafos, a disposição em capítulos;

- Conhecimentos metalinguísticos são o conhecimento das ligações grafofónicas. Este conhecimento é essencial para que haja uma apressada apreensão do código escrito.

Os conhecimentos que o aluno possui são essenciais, pois funcionam como uma chave na compreensão dos textos. A avaliação destes conhecimentos será também uma avaliação da capacidade de compreensão leitora. Vários autores debruçaram-se sobre este assunto, referindo-nos que na leitura o leitor tem de criar relações entre o texto que lhe é apresentado de novo e os conhecimentos que ele já possui. Caso o leitor não possua nenhum conhecimento acerca deste assunto, não vai poder efetuar espontaneamente a informação do texto com as estruturas de conhecimento (Giasson, 2004; Sánchez, 1993; Swaby, 1989). Os resultados do conhecimento prévio na compreensão de textos são descritos através da teoria dos esquemas, ou seja, tendo em conta as estruturas de conhecimento presentes na memória do indivíduo, obtém a informação textual principal interligando-a na estrutura de conceitos que já tem, efectuado as inferências fundamentais, que por sua vez operam como um meio complementar de recuperação de informação (Solé, 2001b).

Os indivíduos à medida que vão vivendo, vão criando o conhecimento tendo em conta as interligações com os outros. Estes esquemas de conhecimentos podem ser mais ou menos desenvolvidos, e indicar um maior ou menor número de conexões entre si (Costa, 2004). Para Santos (2000), é com base nestes esquemas que os indivíduos apreendem as situações e os textos escritos. A qualidade das interligações, a extensão de experiências, a sua riqueza e diversidade influem decisivamente na construção deste conhecimento.

Também Rumellart (1980, cit in Costa, 2004) refere que os problemas de compreensão leitora podem ser de três causas:

- O indivíduo pode não ter os conhecimentos adequados;
- Os sinais do texto podem não ser suficientes para estimular os conhecimentos que já tem;
- O indivíduo pode decifrar a informação de um modo diferente do autor.

Ter em conta os conhecimentos prévios dos indivíduos não é suficiente, também são apresentados outros aspectos, como por exemplo o grau de conhecimento partilhado entre o emissor e o receptor. Se o conhecimento não é suficiente, não existe comunicação, pois o leitor não pode interpretar uma informação da qual desconhece os pressupostos, e assim sendo, não poderá seguir o processo de ilações esperadas pelo autor (Solé, 2001a; Coll, 1983).

A aquisição de conhecimentos prévios interfere com a quantidade de informação que é compreendida, o modo como esta é compreendida e como a informação será mais tarde lembrada (Lencastre, 1994). A relação entre a compreensão e a recordação vai-nos possibilitar o impacto desta variável no sucesso escolar. É complicado concluir se a falta de compreensão se deve ou não à falta de conhecimento prévio, daí a necessidade de auxiliar a criança a ativar os seus conhecimentos antes de iniciar a leitura. Outro facto que temos de ter em conta, para o sucesso escolar dos estudantes, é o tipo de material escrito que lhes apresentamos. Este deve ser adequado ao conteúdo linguístico e ao conhecimento prévio das crianças (Smith & Dahl, 1984, cit in Viana, 2007).

e) Memória

A função da memória operativa e da memória de longo prazo na compreensão leitora tem sido muito investigada por vários estudiosos, como é o caso de Giasson (2004); Smith (1999) e Lencastre (2003). Todos eles a consideram essencial no processo de compreensão leitora (Lencastre, 2003).

A memória operativa é muito importante quer na leitura das palavras quer na compreensão dos textos. Ela tem uma capacidade delimitada tanto ao nível da quantidade de informação como do tempo em que esta pode ser guardada. Quando a informação é muito grande ou necessitamos de mais tempo do que esta memória dispõe, perdemos o fio condutor do texto, o que vai fazer com que não consigamos compreender o que estamos a ler (Siegel, 1993).

Existem alguns autores que consideram que a memória de curto prazo (operativa ou de trabalho) é um factor que pode estar na origem das dificuldades de compreensão leitora das crianças, apesar destas descodificarem adequadamente (Deneman, 1991). Existem muitos estudantes que têm dificuldade em lembrarem-se de excertos que leram, apenas conseguem lembrar-se do que acabaram de ler naquele instante, desconhecendo totalmente a ordem dos acontecimentos. Assim, para que estas crianças ultrapassem estas dificuldades precisam de ser auxiliadas a criar uma estrutura que as ajude a ordenar e recordar os acontecimentos, ensinando-lhes a continuidade dos mesmos (Smith & Dahl, 1984; Cruz, 2007).

A memória a longo prazo é diferente da memória de curto prazo em muitos aspectos. Esta parece ter uma capacidade ilimitada ao contrário da memória de curto prazo, tendo sempre a aptidão de se propagar para adquirir novas informações. Os conteúdos que guardamos na memória a longo prazo conservam-se indefinidamente, o que não acontece na memória de curto prazo, pois quando afastamos a atenção estes ausentam-se. No entanto, a memória de curto prazo é essencial pois é esta que transfere os conteúdos para a memória a longo prazo. A ativação dos conhecimentos prévios e o reconhecimento de palavras são realizados tendo em conta a recuperação da informação contida na memória a longo prazo. A informação guardada deve ser passível de ser recuperada. Caso o sujeito tenha algum problema na recuperação da informação também vai ter na compreensão da leitura (Giasson, 2004).

A aptidão para recuperar informação está relacionada com o seu nível de organização, quanto maior for a sua organização mais fácil será a sua recuperação. Para

Taylor e Taylor (1983, cit in Cruz, 2005) as dificuldades que podemos encontrar na recuperação de informação têm mais a ver com a desorganização do que com a perda real dos dados. Assim, podemos afirmar que a compreensão é influenciada pela capacidade da memória a longo prazo e esta, por sua vez é influenciada pela compreensão. Smith (1999) considera que os estudantes esquecem o que leem imediatamente porque não foram capazes de perceber o que leram e tentaram memorizar.

f) Estratégias cognitivas e metacognitivas

O facto de muitos estudantes terem uma postura passiva face à leitura é outro factor que nos leva às dificuldades de compreensão leitora. Algumas crianças veem a leitura como uma ação rotineira sem que necessite de haver um empenho deliberado na busca de significado. Nestas situações, as estratégias cognitivas essenciais à tarefa ou não existem ou são inadequadas (Sánchez, 1993; Cooper, 1990). Os estudos realizados têm demonstrado que a utilização destas estratégias contribui para a compreensão de textos, pois possibilita seleccionar, progredir, persistir ou abandonar determinadas atividades tendo em vista alcançar objectivos definidos anteriormente (Valls, 1990). Os maus leitores normalmente nunca têm bem definidas os objectivos da leitura e por sua vez também não têm bem definidos as estratégias que estão implicadas. Não orientam o processo de compreensão nem adaptam a sua ação cognitiva às dificuldades das tarefas. Se um aluno não consegue ver que não está a compreender a informação do texto, ele não vai sentir necessidade de procurar outra estratégia (como por exemplo: ler as partes mais confusas, ler mais devagar e com mais cuidado, tirar dúvidas com alguém, ou deduzir o significado das palavras desconhecidas tendo em conta o contexto, ...) que lhe possibilite resolver a situação (Citoler, 1996, cit in Ribeiro, 2005).

Como podemos observar os autores estão em consenso sobre a necessidade de amestrar as estratégias de compreensão de uma maneira direta e clara, principalmente com os estudantes que demonstram estas dificuldades de compreensão leitora (Lencaster, 2003; Almeida & Tavares 1998; Citoler, 1996; Solé, 2001b).

g) Objetivo da leitura

O objectivo com que a criança começa a sua leitura pode influenciar o modo como a informação é processada. Quando a criança inicia a leitura de um texto, ela vai estruturar as suas atividades da forma mais apropriada para aquela tarefa (ex: se o objectivo é compreender o assunto do texto, vai direccionar a sua atenção principalmente para o que vai ser pedido após a leitura). A atividade a efetuar vai ajudar a definir o objectivo, e este por sua vez, reconhece as operações que devem ser trabalhadas. Assim, podemos afirmar que a tarefa auxilia o leitor a realizar a atividade (Lencaster, 1994).

Catalã (2001) refere-nos como podemos ler para identificar a informação, para apreender, para apreciar, para imaginar. Independentemente dos objectivos pessoais de cada leitor estes, são fundamentais pois são eles que determinam as estratégias responsáveis pela compreensão e de controlo, que de um modo inconsciente vai determinar o que lê. Impor sentido ao texto é saber o que desejamos quando lemos, sendo esta uma condição essencial para compreender o texto com segurança e êxito. Os objectivos que comandam a leitura são fundamentais na compreensão. Aprender progressivamente a usar a leitura com finalidades informativas e de aprendizagem é um dos objectivos da escolaridade (Solé, 2001b). Também Alçada (2005) sustenta a ideia de que o fim com que um indivíduo lê um texto influencia diretamente a compreensão deste. Ao ler, o leitor pode escolher o que quer ler, permanecendo atento somente ao que lhe interessa. Contudo o leitor não lê do mesmo modo para reter informação, para apreender e estruturar o conhecimento, como se lê para construir uma ideia geral do que fala o livro (Alçada, 2005).

Apesar de depender dos leitores a escolha dos objectivos pessoais da leitura, estes quando defrontados com o texto escrito, edificam um conjunto de expectativas sobre este, as quais orientam a leitura (Smith, 1999). A preparação de questões anteriores à leitura auxiliam a compreensão, isto porque ajudam a ativação dos conhecimentos prévios do indivíduo e ajuda a definir objectivos para o mesmo.

h) Motivação, interesse e atitude face à leitura

Os interesses dos leitores e as suas posturas face à leitura estão associados à compreensão leitora (Lencaster, 1994; Giasson, 2004, Mediavilla & Alonso, 2004).

Cooper (1990) e Viana (2002) referem que as atitudes da criança tendo em conta a leitura podem influenciar a compreensão de um texto. Uma criança que possua uma atitude negativa diante de um texto, não vai fazer as suas atividades escolares como uma criança que tenha uma atitude positiva. Uma criança pode ter as competências exigidas para a compreensão da leitura, mas se tiver uma atitude negativa diante do texto, esta pode pôr em causa o seu sucesso. Por outro lado, também temos de ter em conta a capacidade de arriscar, a sua auto-imagem enquanto leitor e o terror de fracassar (Giasson, 2004).

O gosto pela leitura é um factor essencial, pois este é muito importante no progresso da capacidade da compreensão leitora. Assim, deve-se motivar a criança para a leitura, e assim sendo, a leitura tem de ir de encontro com os interesses do leitor, caso contrário este vai sentir-se desmotivado. Quando o leitor está motivado vai ter confiança nas suas próprias capacidades (Solé, 2001b). Para a autora supracitada, não devíamos realizar nenhuma tarefa de leitura sem que motivássemos a criança e sem que esta lhe encontrasse um sentido. É lógico que existem situações de leitura mais motivantes do que outras, e esta motivação está diretamente relacionada com as ligações afectivas que as crianças vão criando com a escrita. Assim, o professor deve ter em consideração os interesses dos seus estudantes, e ele próprio deve demonstrar às crianças o seu interesse leitor, para que a pouco e pouco este mesmo interesse seja incutido nos estudantes. Também em casa, os pais devem motivar as crianças para a leitura e nada melhor do que mostrar-lhes as suas experiências face aos livros, pois aos poucos e poucos estão a modelar os seus filhos. Todos os livros e revistas a que as crianças têm acesso vão esboçar e promover os hábitos de leitura (Alçada, 2005; Sim-Sim, 2006).

II.2.2- Factores associados às características do texto: conteúdo e estrutura

Segundo Lencastre (1994, 2003) tendo em conta as características do texto, podemos dividi-los em dois grandes grupos:

→ o conteúdo - é a informação compreendida no texto e as suas conexões semânticas independentemente do modo como a informação se encontra organizada. Um aspecto estudado que se relaciona com o conteúdo é o número de ideias novas por texto, e também o vocabulário novo que se vai aprendendo.

→ a estrutura - tem a ver com o modo como as ideias estão organizadas no texto.

Estes dois grupos estão diretamente relacionados, pois os autores selecionam a organização mais adequada ao conteúdo que querem escrever.

O estudo da organização do texto descreve-nos como é que as ideias estão associadas e o modo como transmitem uma determinada mensagem. A mensagem por sua vez também tem sido um tema em estudo, pois tenta observar como é que os indivíduos processam orações simples assim como unidades maiores de informação sob a forma de textos coerentes (Lencastre, 2003). Para este autor, os textos podem ser distinguidos tendo em conta a sua organização, distinguindo dois níveis de estrutura textual:

→ um nível global, ao qual também podemos dar as seguintes denominações: estrutura de nível superior, superestrutura, estrutura esquemática ou coerência global do texto;

→ um nível local referencial, o qual também pode denominar-se de microproposicional – relata minuciosamente a organização do conteúdo do texto, relacionando as frases e proposições de diferentes modelos e compartilhando conceitos.

Podemos considerar que existem diversos métodos classificativos, no entanto, nós iremos mencionar quatro tipos de textos: os descritivos, os expositivos, os narrativos e os persuasivos. Se o leitor conhecer o tipo de texto que lhe é apresentado, pode orientar a sua leitura sendo mais fácil a sua compreensão leitora (Costa, 2004, Nicholas & Nicholl, 1978; Deck, 1974).

→ Os textos narrativos, que constituem as histórias, aparecem estruturados tendo em conta um padrão, onde aparecem várias personagens, o cenário, os problemas, a ação e a resolução dos problemas. São excertos reais ou imaginários.

→ Os textos expositivos apresentam a sua estrutura baseada num padrão que estabelece as ligações presentes entre as diferentes ideias apresentadas. A estrutura e o tipo de escrita dependem sempre da intenção do autor ao escrever o texto.

→ O texto persuasivo é auto explicativo e podemos encontrá-lo em todos os debates e sermões.

→ O texto descritivo é a exposição, ou seja, descreve-nos ao pormenor um determinado espaço, uma personagem, uma imagem,... Estes textos mostram-nos uma estrutura textual muito diferente dos textos narrativos, logo podem ostentar estruturas muito divergentes. Esta variedade justifica-nos a dificuldade de descobrir uma classificação que seja aceitável sobre as várias organizações do texto descritivo, sequencial, de enumeração, de causalidade, de comparação ou contraste e de resolução de problemas.

O leitor quando lê estes tipos de textos, parte sempre do pressuposto que o texto o informa sobre coisas reais, com sentido e não imaginárias. Ao mesmo tempo em que ocorre a leitura ocorre um processo sistemático que vai confrontar a informação que está a ler com os seus conhecimentos prévios. Este tem de reedificar o significante de um texto expositivo, no entanto tem de estar muito atento devido à dependência deste tipo de texto às marcas formais, designadamente a comparência de orações que têm a ideia principal do texto e o esclarecimento dos objectivos do autor. As dificuldades do leitor quando lê um texto expositivo têm a ver com a estrutura da informação, com os conhecimentos prévios do leitor do domínio de conteúdo do texto e ainda com a sua aptidão para identificar e usar pistas textuais (Lencaster, 2003; Giasson, 2004; Irwin, 1986). A estes factores temos ainda de acrescentar o facto dos estudantes estarem mais habituados a trabalhar os textos narrativos (Giasson, 2004).

Ainda antes das crianças entrarem para a escola, normalmente, já têm acesso a um grande número de textos narrativos. A exploração destes textos é realizada tendo em conta um conjunto de questões tipo (onde, quem, quê, quando e porquê) que ajudam na construção de um modelo sobre a organização do texto narrativo. Várias investigações referem-nos que as crianças com quatro anos de idade já conseguem deduzir as motivações e sentimentos das personagens das histórias infantis (Lencaster, 2003; Giasson, 2004; Carver, 1990).

No estudo realizado aos textos narrativos Brow & Murphy (1975, cit in Costa, 2004), considera que existem macro estruturas convencionais que surgem do conhecimento prévio do texto e do modo como o mundo funciona. As crianças de tenra idade conseguem aplicar o que aprenderam em relações lógicas entre objetos na

compreensão e lembram-se da sua informação. A obtenção desta informação mostra-nos as diferenças entre os bons e os maus leitores assim como a diferença entre as várias fases de desenvolvimento da criança. Para Rumelhart & Ortony (1977) estas macro estruturas convencionais auxiliam a compreensão do texto, pois possibilitam a edificação de um modelo de um mundo possível de situações que explicam as ligações dentro do texto. São estas estruturas de conhecimento convencionais que facilitam uma base para que as crianças consigam organizar as expectativas e interações mútuas.

Não é fácil descrever as macroestruturas no texto expositivo pois existem muitas ligações entre os seus segmentos, sendo mais diversificadas do que no texto narrativo, pois estes também podem abranger uma maior variedade de conteúdos. A “*Story Grammars*” tem descrito o tipo de deduções que os indivíduos realizam em determinadas situações conteúdo/ forma. Nos textos narrativos, as expectativas estruturais que o leitor faz têm muito a ver com o tema do texto, devido ao seu conhecimento e às situações sociais das suas enumerações (Morais, 2004, Clements, 1976; Grimes, 1975; Meyer, 1975). As alterações na organização do texto têm a ver com o conteúdo e não afectam da mesma maneira todos os leitores.

O leitor quando não consegue abordar estas estruturas e as suas interrupções, pode significar que existem problemas mais graves na leitura. É ainda apontado como um factor muito importante a familiaridade do leitor com o estilo do escritor (Giasson, 2004; Green & Laff, 1980). Quer o leitor quer o escritor têm um papel ativo na construção do significado, partindo do pressuposto que os pequenos dados evocam os maiores. O leitor tem um papel ativo na interpretação dos textos e toma atenção aos referentes, aos símbolos, às imagens, aos sentimentos, atitudes e ideias que invocam (Sequeira, 2000).

Existem investigadores que referem que se deve ensinar a estrutura do texto às crianças, pois consideram que essa estrutura é fundamental para que consigam identificar a informação mais importante e construir com ela o significado e assim melhorar a sua compreensão da leitura. Este ensino é mais importante quando o leitor desconhece o conteúdo do texto (Alçada, 2005; Solé, 2001b; Camps, 1991; Cooper, 1990; Swaby, 1989).

Esta óptica não é consensual, pois existem autores (Mathews, 1982; Dreher & Singer, 1980) que consideram que a estrutura dos textos não é assim tão importante que deva ser ensinada tão anteriormente. Eles referem que apesar do ensino da estrutura ajudar

os estudantes na evocação, prejudica-os na criatividade pois limita a procura de informação segundo critérios pessoais. As conclusões das investigações sobre este assunto também não são consensuais, isto porque nalgumas confirmou-se que era benéfico o ensino da estrutura do texto, contribuindo para uma melhor compreensão na leitura (Samuels, 1985; Taylor & Beach, 1982; Bartlett, 1978) ao contrário de outros (Matheus, 1982; Decher & Singer, 1980, cit in Ribeiro, 2005).

Como esperamos que as crianças compreendam todos os tipos de textos, é imprescindível que se trabalhem todos os tipos de textos com elas, desde textos narrativos, expositivos, informativos e histórias de ficção (Cooper, 1999). Não esquecendo que a compreensão é um processo interativo entre o leitor e o texto, deve-se promover algumas atividades de compreensão, através de tarefas onde o aluno tem de identificar a ideia principal do texto, a sequência dos textos narrados, os pormenores, as relações de causa e efeito (Catalã, 2001; Giasson, 2004; Solé, 2001b).

Ribeiro (2005), quando trabalhamos os processos de ensino da compreensão, devemos ter em conta os seguintes aspectos:

→ As aptidões e processos relacionados com estratégias para compreender o texto;

→ O reconhecimento de informação importante do texto tendo em consideração os detalhes narrativos, a relação entre os efeitos de uma narração, dos pormenores importantes dentro dos textos expositivos, a ideia principal e os pormenores que a sustentam, os materiais do tipo expositivo, as ligações entre as diferentes ideias abrangidas no texto expositivo, e por fim os processos e habilidades para relacionar o texto com as experiências anteriores (deduções, leitura crítica, que inclui os efeitos, as opiniões, os prejuízos, as suposições, a propaganda e a regulação, que abrangem os resumos, as clarificações, a formulação de perguntas e as predições).

Para concluir, podemos assegurar que Colomer e Camps (1990) consideram que é essencial ensinar as crianças a aprender a reconhecer os constituintes sintáticos a partir de sinais diversificados, como por exemplo: sinais de pontuação, a ordem das palavras, as preposições, as conjunções e o significado das palavras.

Capítulo III- Família e Escola

As pessoas enquanto elementos de uma sociedade, necessitam de interagir com o grupo a que pertencem. A família é o seu primeiro grupo de interação, e nenhuma outra instituição consegue responder tão bem a esta função. Desta forma, as relações que se estabelecem entre os membros da família, recaem essencialmente num mecanismo de inter-relações afectivas bastante intensas, o que vai fazer com que o meio familiar consiga responder às necessidades básicas do indivíduo ao longo de toda a sua vida.

III.1- Família: sistema de organização e principais funções

É necessário referir que a família é o primeiro sistema social em que o ser humano é inserido, desde que nasce. Assim, podemos definir família como um sistema primário e uma instituição básica e fundamental da sociedade, estando organizada para dar resposta às necessidades básicas dos seus membros, começando a estabelecer vínculos com a sociedade em que está inserida.

A família é uma instituição fundamental para todos os indivíduos, independentemente da sociedade em que estão inseridos, pois é nesta que criam laços entre indivíduos e grupos, que vão ser fundamentais para a diferenciação social. O núcleo familiar é o elo de ligação fundamental entre o indivíduo, a natureza e a cultura. Inicialmente as crianças realizavam todas as suas aprendizagens no seio familiar, de modo a que conseguissem sobreviver na sociedade em que se encontravam inseridos. Esta aprendizagem era essencialmente uma aprendizagem de papéis sociais alcançados em que cada indivíduo dava continuidade ao longo da sua vida. Desde sempre, que a família ficou o núcleo preponderante no contexto de desenvolvimento, construção, aprendizagem de subsistência do indivíduo. Isto porque uma família revela-se uma unidade economicamente autossuficiente. O facto de existirem famílias numerosas, era vantajoso, pois ocupavam os filhos nas tarefas existentes afim de rentabilizar esforços (Correa, 2011).

Foi realmente nos últimos anos que a família tem sido um objecto de estudo de maior interesse e atenção. O sistema familiar descreve-nos como é o equilíbrio familiar, resultante das condições sociais e dos membros que a constituem.

É também, na família que as pessoas convivem e que vão adquirindo competências para interagirem com os outros indivíduos da sociedade. É na família “que a criança encontra a humanidade e a cultura” e é nela que “a qualidade do meio familiar age como um “alimentador” e um organizador das possibilidades psíquicas da criança” (Osterrieth, 1975, p. 36, cit in Rocha, 2010).

Saraceno (1992) e Galvéz (2004), refere que existem muitas definições para definir o conceito de família, e assim faz referencia à definição anagráfica sobre unidade de convivência familiar, onde os observa como caracteres distintivos de família:

- a) as relações de parentesco, afinidades ou afectos que unem vários indivíduos;
- b) a convivência de todos os membros no seu alojamento, assim como a condição da sua habitação na mesma comunidade;
- c) a unicidade do orçamento, ou seja, parte das receitas e das despesas destinadas à satisfação das suas necessidades como por exemplo a alimentação e a habitação;

Porém, a definição de família tem alterado muito ao longo dos tempos, de modo a contemplar diversas situações, entre as quais pessoas unidas por laços legais de adopção. No entanto, temos de ter em conta, que nos dias de hoje, existem famílias monoparentais, mas que também existem famílias de casais hetero ou homossexuais, famílias de transição e as famílias de acolhimento.

Para Frutado e Braga (2011), podemos verificar que o conceito de família abrange não só as situações de paternidade biológica como situações de novos matrimónios, adopções, e diferentes situações familiares nem sempre convencionais. Segundo estes autores os termos família e pais estão muito próximos uma vez que os pais são os adultos que têm responsabilidades legais sobre as crianças e a família refere-se ao grupo de adultos e crianças no qual a criança está inserida e que está ligada por laços de parentesco ou de afectividade, como é o caso das crianças adoptadas. Deste modo, pensamos em família como o primeiro grupo de pessoas onde o sujeito começa as suas primeiras experiências. Este grupo só se irá dissolver em situações extremas, como por exemplo: a morte, a maturidade ou a vontade das pessoas que constituem essa família.

Para Sousa (2005) a família quer ao nível biológico como social constitui uma “unidade micro” de um todo “tecido social”. Assim, faz com que a família seja uma rede bastante complexa de relações e emoções de onde proveem vários sentimentos e comportamentos característicos dessa mesma família, o que faz com que não seja possível realizarmos estudos isolados.

Estudando o termo família tendo em conta a Teoria Geral dos Sistemas, podemos observá-la como um todo, um grupo com as suas particularidades.

A família é um sistema, que de um modo geral abrange todos os indivíduos que dela fazem parte, num macrossistema que origina nos nossos dias a “aldeia global”. A família faz com que o sujeito se insira no seu seio planeando essa interação para um todo social que o compreenda ainda que a família não é um sistema único, mas sim um conjunto de sistemas, entre eles o social, cultural, operacional e biológico. Este autor refere ainda que a palavra família sucede como um “sistema com capacidade de transformação hemostática”, a qual ostenta duas vertentes: interna e externa. A vertente interna faz com que haja um equilíbrio dinâmico dentro do seu seio, enquanto que a vertente externa promove a interação com todos os outros sistemas, de uma maneira dialéctica impondo e sofrendo condicionamentos por parte das normas e valores da sociedade (Gálvez, 2004).

A família deve ser vista como um sistema complexo de múltiplos processos interativos com a sociedade onde está inserida,. Esta relação não pode ser vista como sendo uma relação passiva, nem como sendo autónoma. Sousa (2005, p. 30) define sistema como “ um conjunto de elementos em interação”, e assim a família será um conjunto de elementos unidos entre si tendo em conta as relações que se estabelecem entre os seus elementos e a sociedade.

Nesta perspectiva de Sousa (2005), podemos visualizar dois modelos de sistemas: o sistema fechado (enumeração dos factos do isolamento) e o sistema aberto (fluxo constante de trocas). O que distingue estes dois sistemas são as trocas que se realizam com o meio, pois os seres vivos serão sempre sistemas abertos.

Sousa (2005, p. 31-32) diz-se que a família é um sistema que interage com outros sistemas “o sistema aberto autorregulado garante a estabilidade e a direção da ação e tende para um estado de equilíbrio (quase estável) de forma ativa” porém, “em qualquer tipo de troca existe uma circularidade permanente assegurada pelo feedback ou retroação” e que

este feedback deve ser encarado como um todo fazendo com que qualquer alteração sobre um destes elementos vai alterar todo o seu conjunto, ou seja, todos os elementos que constituem esse todo, a família.

Dentro deste conjunto que é a família podem ainda existir subsistemas, que têm ligações mais próximas tendo em conta o grau de proximidade entre elas, como por exemplo a geração, idade, sexo.

Esta ideia vem ao encontro de Gálvez (2004) onde nos revela que a família é um sistema que se desenvolve através de um processo dialéctico que está sempre em equilíbrios, crises e reequilíbrios. Neste sistema participam todos os indivíduos pertencentes à mesma, onde cada pessoa vai definindo o seu lugar, ou seja, o modo como ele se relaciona com os restantes elementos da família, como se relaciona com os outros indivíduos do exterior, e, o que deve esperar dos outros elementos.

Após a segunda guerra fomos sofrendo transformações a todos os níveis como por exemplo: transformações tecnológicas, demográficas, sociais e políticas. Estas transformações não alteraram somente a vida económica e os mecanismos referentes ao trabalho, mas também alteraram os hábitos das pessoas em relação ao seu dia-a-dia, pois fizeram com que se alterassem os contextos em que as pessoas estão inseridas, assim como, os processos de transmissão cultural entre gerações.

Se analisarmos o passado histórico do papel e das funções da família podemos observar que foram muitas as modificações sociais que ocorreram e que foram fundamentais para termos as famílias tal como elas são nos nossos dias. Ao longo dos tempos, a família foi sendo posta à prova, fundamentalmente nas suas tradicionais funções de unidade central de transmissão cultural e educação dos seus elementos, aparecendo hoje como uma instituição que está em constante evolução. A família tradicional era vista como um conjunto de pessoas ligadas por laços de sangue e que partilhavam a mesma habitação. Porém, nos dias de hoje, o termo família está muito mais alargado (Val, 2004)

Para Gameiro (2002) apesar de todas as alterações a que a família foi sendo sujeita, ao longo dos tempos, a função desta ainda continua a ser a função primária, ou seja, ainda continua a ser a partilha de afectos e sentimentos tendo em conta a satisfação plena das necessidades (físicas e emocionais) de todos os seus elementos.

Assim, educar é uma ação interativa da família em que envolve o educador e o educando, num procedimento recursivo em que ambos são agentes e atores. Quando uma criança nasce, a família tem o dever de lhe proporcionar alimentos e cuidados físicos, assim como afecto e segurança.

Sampaio (2005, p. 10) diz-nos que a principal função da família é “fornecer meios de subsistência aos seus elementos (no sentido económico e afectivo do termo) ao mesmo tempo que deve fazer face às tarefas de desenvolvimento, ... e, também, a outras zonas de instabilidade que possam aparecer (separações, doenças, crises económicas, cataclismos)”.

Por outro lado, a família tem uma importância fundamental na aprendizagem da criança e em especial, no que diz respeito a papéis primários e à grande parte do conhecimento de atividade de rotina que favorecem o bem estar dos elementos que constituem a família, quer seja a nível físico, psíquico e social.

Para Sampaio (2005) toda a atmosfera que envolve a família é muito importante no desenvolvimento das crianças. A forma como os pais ensinam os seus filhos, as oportunidades e as dificuldades com que esta se depara ao longo da vida, são factores que estão sempre presentes desde o nascimento e que diretamente ou indiretamente continuam sempre a exercer a sua influência ao longo da vida da criança.

Segundo Relvas (2006, p. 95) a família deve exercer duas tarefas fundamentais “a prestação de cuidados que satisfaçam as necessidades físicas e afectivas de cada um dos seus elementos, assegurando a sua proteção (...) e a socialização dos seus membros que os inicia nos papéis e valores da sociedade em que se integram, permitindo a adaptação à cultura que os rodeia bem como a sua transmissão às gerações vindouras”.

Tendo em conta as diferentes culturas encontramos diferentes objectivos da função da família, assim como também devemos encontrar diferentes objectivos tendo em conta a evolução dos tempos.

III.2 - Evolução das relações Escola/ Família

No início do Século XX, podemos verificar que as famílias não tinham nenhuma relação com a escola pública, não tinham meios de expressar as suas críticas e não existia nenhuma participação nas escolas. Nesta altura podemos verificar que as autoridades escolares não ouviam os encarregados de educação e na maior parte das vezes estes eram

analfabetos. Foi ainda neste século que o sistema educativo se fortaleceu, em parte devido à interferência do estado, mantendo para si a definição dos aspectos básicos do ensino, atribuindo aos docentes um poder exclusivo e de intervenção pedagógica. Nesta altura, as famílias passam a ser vistas como clientes que deixavam os seus filhos encarregues aos cuidados das escolas sem intervir nas decisões tomadas por estas.

No entanto podemos observar que esta visão da escola foi sendo alterada. Pinheiro (2008), diz-nos que o 25 de abril de 1974 fez com que houvesse, dentro e fora das salas de aula, uma euforia participativa em grandes sectores da população, reflexo da opressão vivida até então. Assim, considera-se que a escola é um complemento educativo da família, que tem como função apoiar, os pais, nas suas funções.

Porém se é fácil conseguirmos compreender o que as escolas solicitam às famílias e como estas retribuem, é mais difícil compreendermos como é que as famílias veem a Escola, que estratégias desenvolvem e como é que relacionam a educação familiar com a educação escolar.

No estado novo observamos um período com alguma estabilidade, ou seja, a escola instruía os seus estudantes e à família competia a satisfação das necessidades físicas das crianças. Porém, hoje em dia, estamos perante uma realidade completamente diferente. Nos dias de hoje verificamos que é necessário uma interação entre a Escola e Família, pois só assim é que as crianças estarão preparadas para viverem numa sociedade moderna. Os docentes já não são os únicos indivíduos portadores dos saberes, e cada vez mais é-lhes solicitado um maior empenho e uma maior diversidade de papéis e funções tendo em conta as grandes mudanças que temos vindo a vivenciar nos últimos tempos, quer a nível cultural, ou tecnológico. Deste modo, é fundamental investigar as vantagens de uma maior participação dos pais nas escolas para que possamos promover uma aprendizagem mais eficaz (Machado, 2011)

Formosinho (2004), aconselha-nos que enquanto docentes devem ser criativos, e que deixem de lado a ideia de querer a participação dos pais e dos grupos culturais, entre outros, somente por obrigação, ou seja, devemos criar diversas situações onde a comunidade educativa sinta que tem um papel ativo na educação das suas crianças. Revela-nos ainda que os docentes que têm mais contacto com os pais dos estudantes, possuem uma visão mais positiva desta participação, ao contrario dos que não mantêm

este contacto com os encarregados de educação que ainda têm uma opinião negativa (Samuels & Farstrup, 2006).

Assim, consideramos que temos de desmistificar estas interações entre a família e a escola nos futuros docentes, de modo a que estes quando inseridos no meio consigam interagir com os diversos parceiros. Teixeira (2003, p. 16) diz-nos que a escola “deixa de estar circunscrita a docentes e estudantes para integrar como atores de pleno direito docentes, estudantes, pessoal não docente, pais, autarcas e representantes dos interesses culturais e económicos”.

Consideramos que ainda existe um longo caminho pela frente, pois em vez de recearmos a participação dos pais nas atividades lectivas devemos desenvolver estratégias afim de conquistar as famílias e envolve-las no processo educativo. Só assim poderemos ter sucesso a nível dos estudantes e também ao nível da escola.

Quer a família quer a escola são dois sistemas diferentes, com características próprias, mas com uma interação específica. Hoje em dia, a escola atribui tem um papel fundamental aos encarregados de educação, sendo realizados esforços para aperfeiçoar a comunicação e implicá-los cada vez mais nas atividades da escola. Existe uma urgência em estimular o dialogo de modo a que facilite a interação no processo educativo.

Segundo Formosinho (2004), a família aparece então, como o primeiro local de ensino/aprendizagem de atitudes e valores, comportamentos, de interação social que fazem com que a criança apreenda uma diversidade de conteúdos, regras, normas, e estruturas que a vão facilitar na sua integração noutros sistemas mais complexos, como por exemplo na escola. Tanto a Família como a Escola são locais privilegiados na educação das crianças, onde os valores e as regras devem ser transmitidos. Porém, existem muitos embaraços com que a família se depara, como por exemplo a progressão na carreira fundamentada no mérito e, logo, menos dependente do apoio às relações de parentesco e mais dependente do nível de saber eficiência profissional o que pode extenuar os laços de parentesco. A profissionalização de ambos os pais, a falta de tempo e disponibilidade pressupõem uma readaptação de papéis, de modo a fortalecer estas relações de parentesco. Para isso, tem de haver uma complementaridade entre o homem e a mulher, processo esse que demora muito tempo devido a mentalidades e hábitos sedimentados que são difíceis de alterar (Sousa & Filho, 2007).

Segundo o autor supracitado é na mulher que regularmente incide um maior peso na conciliação das vidas familiar e profissional. O facto de ambos os progenitores terem de trabalhar reduz em grande parte a possibilidade da família poder facultar aos filhos um meio que desenvolva a criança a nível educativo, privando-os do seu apoio. Deste modo, a demissão dos encarregados de educação dos filhos, a ausência de valores, a permissividade e os comportamentos rebeldes acabam por se refletir cada vez mais na escola.

Conforme temos conhecimento é na família que as crianças adquirem os modelos de comportamento que expõem em relação com os outros, inclusivamente no caminho escolar. O aluno está no centro do projeto educativo pois é ele a razão do mesmo e da escola. Tanto a escola como a família tem como objectivo o sucesso dos estudantes. E este é um desafio que obriga respeito, justiça e eficiência, para que possuamos uma escola e uma sociedade de referencia, como também pode ser determinante para que tenhamos uma escola que fique completamente de fora de tudo aquilo que pretendemos. A família tem um papel essencial na educação, pois dela provêm de certa maneira a escola e a sociedade. Passemos então a enumerar alguns factores que ajudam para a desestruturação da família, como por exemplo: diferentes estilos de vida, passagem de sujeitos e grupos de um meio para o outro, baixo nível económico, alterações familiares, a mãe trabalhar fora de casa, problemática socialização dos encarregados de educação, diferente nível dos códigos linguísticos, baixo nível de escolarização, sistemas de valores diferentes, desvalorização da escola subestimando as vantagens de um futuro investimento escolar (Guásp, 2008).

Assim, Sousa (2005) encara as escolas como instituições onde os novos indivíduos começam uma nova experiência de vida. Descobrimos, assim, uma definição sociológica do conceito de escola, onde esta deve levar a cabo um conjunto de atividades realizadas pelos indivíduos de um determinado sistema de interação definido por diversos estatutos, funções, regras de funcionamento, quer sejam de carácter formal e informal. Desta definição sobressaem alguns pontos que necessitamos ter em conta, como por exemplo o facto da Escola não ser a soma de todos os edifícios, docentes e estudantes, mas que esta é formada por todos estes agentes em interação e que as fronteiras da escola não coincidem com os seus espaços físicos pois estas alongam-se até onde há participação dos restantes membros da comunidade. A escola é vista como uma organização com

determinadas particularidades que lhe dão uma especificidade própria, pode ser vista como um tempo, um espaço e um sistema de interação social, adota uma responsabilidade na construção de identidade da criança e na produção de condições necessárias para que o mesmo, se ateste como ser humano livre e singular.

Os intervenientes estão sujeitos a regras formais e informais, o que regula as suas expectativas em relação ao comportamento dos outros indivíduos, as margens de autonomia e as possibilidades de cooperação. Os indivíduos que formam a escola, tal como noutra instituição, têm uma determinada liberdade, uma vez que agem num determinado campo estruturado. Os indivíduos que ocupam posições diferentes a esta situação estão agrupados a estatutos e papéis diferentes (Machado, 2011).

É de referir que quer a família quer a Escola são sítios de interação onde sucede a socialização, onde se forma uma identidade social. Este procedimento está dependente de regras e constrangimentos próprios que lhes dão especificidade. Estas instituições têm influências que se repetem, e responsabilidades repartidas no desempenho da função educativa pelo que o relacionamento destas deve seguir a cooperação e participação. Ou seja, cada uma tem uma função específica, mas devem esforçar-se e envolverem-se em conjunto para a obtenção dos mesmos objectivos e de funções comuns (Sousa e Filho, 2007).

Para Machado (2011), estas interações são constituídas com cooperação e controlo social. Os objectivos de uma instituição só conseguem ser alcançados quando existe cooperação, ou seja quando os seus membros cooperam entre si de modo a atingir esses objectivos. Por outro lado, também é fundamental que exista controlo social, quando os seus membros aprovam as regras implícitas ou explícitas.

Porém também devemos refletir sobre a decisão. O sujeito tem toda a legitimidade para decidir se deve ou não participar no funcionamento da instituição, os encarregados de educação têm sempre a legitimidade para decidirem se querem ou não participar na vida académica dos seus filhos. No entanto, para Sousa (2005) a sua participação na vida escolar não se resume só ao facto destes quererem ou não participar, pois estes quando decidem não participar, estão a escolher o seu modo de viver. Por outro lado, temos sempre de ter em conta que também existem Encarregados de Educação que não podem escolher, pois os mesmos não têm informação nem sensibilização que lhes permita escolher.

Contudo, Pinheiro (2008) apresenta-nos um modelo de funcionamento mental que apoia as nossas ideias. Este apoia-se nos pontos fundamentais que se seguem:

- A representação do real é formada por imagens que temos de tudo o que nos circunda. Divide-se em três parâmetros: as representações materiais, as representações intelectuais e as representações mentais. Este ponto tem uma impressão ilusória, pois é impregnada por instrumentos de compreensão e interpretação individuais;

- As finalidades dizem respeito ao que desejamos possuir, tendo em atenção as situações desagradáveis. O grau a obter determina a resolução que iremos seguir.

- O processo decisório é constituído por diferentes resoluções parciais e acaba com a seleção definitiva.

- A ética é criada por ideias lógicas éticas e afectuosas de quem toma as decisões.

São estas alterações que formam a base do nosso processo de deliberação. Ou seja, os Encarregados de educação têm sempre a possibilidade de participar ou de não participar, e nesta decisão intervêm vários aspectos: a representação que possuem da escola (tendo em conta quer a relação afectiva quer a institucional) e os objectivos que têm em relação à escola. No caso destes terem escolhido participar, podem ainda decidir tendo em conta decisões parcelares, como por exemplo ir às reuniões, participar nalgumas actividades, etc.

Temos de ter em consideração que nem todos os encarregados de educação participam do mesmo modo (como seria o ideal), na maior parte das vezes devido a condicionamentos da sua vida profissional. No entanto, devemos sempre respeitar as suas restrições e facilitar sempre a sua intervenção, de modo a que todas as famílias possam participar e criar uma cultura escolar (Machado, 2011).

Tendo em conta o autor supracitado, o docente que adopta as regras da escola e que investe na colaboração com os outros elementos de modo que exista progresso, está a mostrar a sua lealdade para com esta. Porém, não significa que o docente está sempre de acordo, bem pelo contrario, pode mesmo haver muitas situações de discordância, isto porque os objectivos da escola podem ser diferentes dos seus, ou dos estudantes, dos funcionários, ou até mesmo dos encarregados de educação. Existem docentes cujos objectivos pessoais e os da escola estão totalmente desajustados, pelo que têm uma participação divergente, apenas respeitando os objectivos da organização escolar. Por outro lado, existem ainda docentes que reduzem a sua participação ao que consta nos

despachos normativos, não contestando as decisões que são tomadas, mas também não ajudam na sua execução, ou seja não colaboram com os outros colegas, reduzindo ao mínimo a sua cooperação.

Assim, o clima que se vive nas Escolas mostra-nos diferentes visões que os intervenientes têm desta, tendo em conta as funções que desempenham. Estas perspectivas são influenciadas por diversos factores, como por exemplo a necessidade, os valores, a cultura de cada individuo, e os seus interesses. Por outro lado, estas perspectivas sobre a escola também são influenciadas pela sua liderança e do modo como esta é exercida.

Para Teixeira (2003, p. 167) nas escolas onde se trabalham projetos alargados, ou seja, abrangendo diferentes turmas, os intervenientes retiram uma grande satisfação existindo uma maior motivação no processo educativo. Assim, “as imagens que os Docentes têm da escola apresentam uma relação muito significativa no modo como afirmam implicar-se na ação colectiva, ou seja, o clima parece influenciar as interações escolares”.

Tal como referimos anteriormente, devemos abrir cada vez mais as portas das nossas escolas aos encarregados de educação. Assim podemos envolve-los em diversas atividades, desde a participação na gestão das escolas, troca de impressões, reuniões, inquéritos, contactos com instituições locais, entre outras. Estas atividades na maior parte das vezes não passam de meros encontros de rotinas, mas por outro lado são óptimos pois estabelece-se contactos fundamentais para a comunicação entre a escola e os encarregados de educação.

A comunicação entre a escola e os encarregados de educação varia consoante as escolas, embora possamos afirmar que esta comunicação se estabelece mais entre as turmas do pré- escolar e do primeiro ciclo do ensino básico, isto porque as crianças como são mais pequenas são mais dependentes dos pais. Assim, concordamos com Costa, Mendes e Ventura (2004, p. 85) quando salientam que esta característica vai “facilitar os contactos entre Docentes e famílias”.

Podemos verificar que existem encarregados de educação que estão sempre predispostos a colaborar em todas as atividades promovidas pela escola, assim como estão sempre atentos a todos os recados que os seus filhos levam na caderneta ou no caderno escolar, controlam os trabalhos de casa e os testes de avaliação. No entanto, também

existem encarregados de educação que não estão minimamente interessados sobre o percurso académico dos seus filhos. Nestes casos podemos afirmar que a comunicação existente entre os encarregados de educação e a escola é quase nula, à qual podemos chamar de comunicação zero.

Segundo Sousa e Filho (2007), é impossível não comunicar, pois se fosse esse o caso estes encarregados de educação não tinham qualquer comportamento, o que é impossível. Se considerarmos que qualquer comportamento tem valor de mensagem, ou seja, de comunicação, por muito que o sujeito se esforce para não comunicar é impossível que o faça. Este tipo de comportamento por parte dos encarregados de educação pode transmitir-nos indicadores fundamentais de carácter socioeconómico e psicológico, que apesar de não serem alarmantes, podem ajudar-nos a compreender alguns dos comportamentos e insucessos dos seus educandos.

Machado (2011), considera que uma criança quando frequenta a escola mantém uma dupla dependência dos encarregados de educação e dos docentes. Situação esta que nalgumas situações promove uma disputa devido à posse e controlo do processo educativo. Existem alguns encarregados de educação que têm consciência que os seus esforços de educação podem ser reforçados ou neutralizados pela escola, assim como também existem alguns docentes que se sentem muito dependentes da cooperação dos encarregados de educação. Porém, podemos verificar que apesar de apelarmos a esta colaboração entre pais e docentes, existem algumas situações em que estes não conseguem trabalhar em equipa. Quando estas situações ocorrem verificamos que tanto os docentes como os pais não têm a mesma visão do poder e do direito de uns e de outros para que possam decidir o que é bom para o aluno. Nestas circunstâncias de conflito, os mais lúcidos deverão dividir as responsabilidades.

No entanto, o professor enquanto docente deveria ter sempre contacto com os encarregados de educação. Para isso, quem orienta as reuniões com os encarregados de educação deve ter uma especial atenção na sua preparação, pois estas são as situações que apresentam mais problemas e limitações. Heck e William (1984, cit in Teixeira, 2003, p. 178) “(...) verificaram, quando os pais e docentes colaboram os pais ficam com mais apreço pelo trabalho dos docentes e, por isso mesmo, são para eles um apoio”. Ou seja, a profissão de Professor permite-lhe um certo poder, dentro de certas limitações, dispor sobre as oportunidades dos estudantes. Este poder baseia-se em classificar, avaliar o

trabalho desenvolvido pelos estudantes, concluindo por fazer uma seriação que vai aprovar ou não. Também Sampaio (1994, p. 228) refere que “de facto as atitudes do professor vão marcar de forma positiva ou negativa a ideia que temos de nós e a crença das nossas capacidades”, assim como o professorado deve ter em conta que “os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos e, portanto, têm o direito a ser informados e consultados sobre as decisões que afectam a vida dos seus filhos” Marques (2001, p. 57).

Os Encarregados de educação estão bem cientes deste facto e, uma vez que não querem prejudicar os seus filhos, têm muito cuidado nas criticas que efetuam aos docentes, ou seja, o professor embora que indiretamente tem algum poder sobre os encarregados de educação. Porém, podemos observar que este poder não é igualmente forte em relação a todos os grupos de encarregados de educação devido a inúmeros factores.

Um destes factores é o estrato socioeconómico e cultural dos encarregados de educação que vai condicionar os valores que defendem, a imagem que possuem da escola, o que exigem da mesma, o modo como esta funciona, assim como o sucesso e o comportamento dos seus filhos nesta instituição.

Os encarregados de educação com habilitações literárias superiores podem exercitar uma maior influencia sobre os docentes do que os encarregados de educação com habilitações literárias inferiores. No entanto, podemos verificar que o grupo de encarregados de educação não é um grupo coeso, pois todos têm a sua opinião e os seus valores que podem ser muito diversificados, simplesmente têm em comum o facto dos seus filhos andarem na mesma escola e depararem-se com os mesmos problemas. Porém, ambos esperam que a escola ensine, discipline e forme os seus filhos, com sucesso para que estes possam ter um papel ativo na sociedade em que estão inseridos. Independentemente da sua proveniência ou cultura, todos esperam “que o professor ensine bem e com entusiasmo” Marques (2001, p. 126).

Logo, os encarregados de educação são interlocutores privilegiados, ativos, organizados e reivindicativos. Assim, a escola tenta agir positivamente tendo em conta as exigências dos seus parceiros, associando a abertura da escola a outras inovações, como a democratização dos estudos, renovação de conteúdos ou métodos, ou por outro lado, esta pode colocar-se mais na defensiva e resguardar-se ao abrigo da legislação. O

envolvimento dos encarregados de educação reporta-se a atividades educativas mais direcionadas para a aprendizagem, o qual aponta seis formas de participação/ envolvimento. Estes tipos de participação indicam o modo como as escolas poderiam trabalhar com os encarregados de educação e com a comunidade educativa envolvente de modo a mantê-las informadas ou envolvidas nas atividades desenvolvidas na escola.

As formas de participação/ envolvimento das famílias que Reis (2008) apresenta são as seguintes:

- O papel da família com vista a responder às necessidades básicas das crianças (saúde, segurança e condições ambientais saudáveis). Deste modo, é fundamental que a família se organize de maneira a que consiga criar hábitos de trabalho e de disciplina, criando condições que possibilitam o estudo e a aprendizagem em sintonia com o nível de ensino em que se encontra. Nas famílias onde estas condições não estão reunidas, é necessário que existam instituições, tais como: a escola e os serviços comunitários, que prestem assistência e que consigam trabalhar em conjunto.

- Obrigações da escola no que se refere à manutenção de uma comunicação eficaz com a família, advertindo os encarregados de educação para o regulamento interno, para os objetivos e programas escolares, atividades extraescolares, progressos e dificuldades dos seus educandos. Esta comunicação pode ser realizada de diferentes modos: telefonemas, cartas, reuniões, etc.

- Tipo de envolvimento dos encarregados de educação em atividades escolares. Os encarregados de educação podem oferecer o seu auxílio na organização de festas, viagens de estudo, dinamizar algum tema lectivo (como por exemplo: falar da sua atividade profissional), entre outras.

- Ajuda dos Encarregados de educação na realização de atividades escolares em casa, ou seja, a ajuda na realização dos trabalhos de casa e acompanhamento ao estudo.

- Participação dos encarregados de educação na gestão da escola, ou seja, se estes estão envolvidos na Associação de Pais, representando os pais nos diferentes órgãos de gestão da escola de modo a que ajudem a tomar decisões sobre o funcionamento da mesma.

- Por fim, as atividades de colaboração com a comunidade escolar coordenando o trabalho escolar com os recursos financeiros da comunidade, as práticas familiares com

outras instituições de ensino, bem como com outras instituições ligadas ao emprego e à segurança social.

Assim, consideramos que a quantidade e a qualidade dos contactos estabelecidos entre a escola e a família dependem da escola, e que esta deve variar a oferta que proporciona às famílias.

Tendo em conta a legislação portuguesa, podemos verificar que esta é uma problemática cada vez mais atual, pois a legislação permite cada vez mais o envolvimento dos encarregados de educação nas atividades lectivas. A constituição da República já em 1976 determinou que os encarregados de educação têm o direito e o dever de educar os seus filhos e realça a necessidade de cooperação entre o estado e as famílias reconhecendo a importância destas na vida académica dos seus filhos.

Neste sentido, o envolvimento das famílias que não têm problemas económicos ou de qualquer outra natureza tem resultados positivos. No entanto, muito maior será o sucesso do envolvimento parental com crianças de risco. Ou seja, quando os valores das famílias são equivalentes aos valores da escola, quando não há fracturas culturais, a aprendizagem da criança está mais facilitada e é acautelada a continuidade entre a escola e a comunidade. Porém, quando aparece uma descontinuidade cultural entre a família e a escola o sucesso das aprendizagens efectuadas pelas crianças em risco é maior. Não nos podemos esquecer que “o aluno constrói o seu próprio conhecimento assimilando informação adquirida através da experiência direta com pessoas e objetos” Marques (1997, p. 26), e que esta informação é agrupada nas suas estruturas cognitivas, reconstruindo-se e convertendo-se em ideias cada vez mais complexas (Reis, 2008).

Esta descontinuidade entre a família e a escola é salientada quando a escola adota um currículo em desacordo com as suas estruturas culturais e os seus interesses porque a escola como indicaram Bourdieu y otros autores, responde a uma cultura de grupos sociais dominantes, quando existe discriminação devido à cor da pele, da diferença da linguagem, diferenças entre comportamentos e regras. Nestas situações as crianças não conseguem integrar-se rejeitando ou ignorando essas informações e continuam a utilizar as estruturas mentais até aqui adquiridas.

Para Silva (2002, cit in Pinto e Teixeira 2003, p. 202) existem ainda outros factores que dificultam as relações entre os encarregados de educação e a escola, pois apesar de pretenderem “o envolvimento dos pais, os docentes receiam o seu envolvimento

excessivo”. Assim, deparamo-nos com inúmeras situações em que os encarregados de educação se demitem do seu papel de educadores, aos quais a escola atribui a culpa das dificuldades escolares dos seus filhos.

De acordo com Marques (1997) podemos verificar um grande número de docentes acusarem os encarregados de educação do desinteresse pelo processo académico dos seus filhos, isto porque não contactam com a escola. Realmente podemos verificar que existe cada vez mais um afastamento dos encarregados de educação relativamente à escola, mas também não será a culpar os pais que a escola conseguirá arranjar estratégias para combater este problemas. Temos de ter em conta que existem cada vez mais mães a trabalhar e cada vez mais famílias que estão em situações de extrema pobreza. Mas, por outro lado, também existem escolas onde fazem somente uma reunião por trimestre e esta serve exclusivamente para dar notas. A maior parte dos encarregados de educação não percebeu ainda as vantagens que o seu filho pode retirar da existência de uma boa relação com as escolas. E, também estas “como estruturas burocráticas que são, continuam a reger-se por rituais demasiado formalistas e a utilizar uma linguagem demasiado técnica, incompreensível para os pais com baixos níveis de escolaridade” Marques (1997, p. 29).

Apesar de observarmos que existem muitos pais que não se interessam pela educação dos seus filhos, temos que verificar que a realidade começa a ser diferente. Queremos acreditar que os pais estão cada vez mais despertados para estas questões. Segundo Reis (2008) , a Escola vai dando sinais de querer reconhecer a importância de envolver os pais na educação dos seus filhos, referindo que as crianças conseguem ter um melhor rendimento escolar quando existe uma boa relação entre a Escola e a Família. Esta consciencialização deve-se a inúmeros factores, como por exemplo:

- O sentido que a sociedade dos nossos dias tem da responsabilidade educativa que cabe aos encarregados de educação na educação dos seus educandos, exigindo destes, colaboração, empenho e dedicação;
- A consciência de que educar uma criança é um processo muito complexo, e que obriga a que exista uma ação determinada em conjunto dos educadores. A formação de uma personalidade implica a intervenção de muitas pessoas, que ajudem a criança a realizar-se enquanto individuo;
- Existência de uma sensibilidade maior em todos os espaços institucionais da sociedade, para exigir a participação como um direito;

- Deve-se ter em atenção a legislação que cada vez dá uma maior importância a estas questões e fazer desta uma reflexão crítica.

Para que os Encarregados de educação possam ter uma participação positiva nas nossas escolas é necessário uma alteração de mentalidades e atitudes. Durante muitos anos a escola foi sendo vista como um mundo à parte da Família, onde as crianças iam adquirir conhecimentos que os docentes lhes transmitiam. Nos dias de hoje, verifica-se a necessidade de uma intervenção adequada dos encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos.

A escola era um sistema fechado a tudo o que vinha do exterior. Porém, à medida que os anos foram passando, esta sentiu necessidade de abrir as suas extremidades ao mundo em seu redor, pois esta estava sujeita a grandes pressões que lhe conferiam um papel mais alargado na preparação dos seus estudantes para que esta os conseguisse preparar para entrar no mercado de trabalho e na sociedade em que estão inseridos. Canário (2005, p. 66) diz-nos que “A escola foi chamada a desempenhar um papel muito importante nesta autêntica mutação cultural” e que “sofreu mutações que engendram as contradições estruturais e os paradoxos em que hoje se move” (Canário, 2005, p. 61).

Uma vez que a escola passa a ser vista como uma nova organização, esta tem realizado esforços no sentido de privilegiar os encarregados de educação como parceiros na formação de cada aluno, confirmando o seu valor, para que juntamente colaborem e partilhem conhecimentos e sensações. Porém Marques (2001) refere-nos que nem todos os pais estão predispostos a intervir nas várias iniciativas propostas pelas escolas, isto porque consideram que a “vida” das escolas é um tema somente para ser discutido por especialistas na área, porque têm pouca disponibilidade ou ainda para não entrarem em conflito com os docentes.

Assim é fundamental que exista uma mudança de mentalidades e atitudes que seja capaz de fazer frente aos desafios impostos pela sociedade, quer sejam tecnológicos, económicos e sociais.

Também Dias (2005, p. 42) refere que tanto a Escola como a Família são duas instituições distintas, no entanto, devem conjugar esforços para trabalharem em conjunto “têm de estar unidas por um interesse comum: a educação da criança”. Não interessa que a participação dos pais esteja prevista na lei, é muito mais importante a tomada de consciência e a coragem de mudar as formas de estar na educação. Durante muito anos,

a Escola escondeu-se por trás do seu pessoal especializado, rejeitando a intervenção de outros intervenientes no ato educativo.

A escola deve trabalhar a cultura e os valores da comunidade em que está inserida, de modo a que consiga ultrapassar os desafios impostos pela sociedade dos dias de hoje e atendendo a diversidade da sociedade em que se encontra. Assim, iremos enumerar algumas atitudes, que segundo Reimão (1997, cit in Pinheiro, 2008) devem ser adoptadas de modo a facilitar as relações entre a escola e a família e promoverem o sucesso do sistema educativo atual, elas são:

- A escola deve ter em conta o valor imprescindível da família no processo educativo;

- Sensibilizar a família a assumir o seu papel na realização de uma educação permanente;

- Pensar sobre que estratégias se podem adoptar para consolidar uma atitude inter-participativa envolvendo a Família e a Escola no processo educativo;

- Reduzir as estruturas massificadoras das escolas para que funcionem como verdadeiras comunidades, onde existam recursos materiais e humanos que consigam dar respostas às necessidades;

- Promover a criação de associações de pais e que estas consigam ser dinâmicas, de modo a que, em conjunto, consigam generalizar a participação de todos os Encarregados de educação na vida da escola.

Para que tudo isto seja possível, devem ser criadas medidas legislativas em vários domínios que ajudem os encarregados de educação, de modo que:

- Os seus horários sejam flexíveis facilitando a intervenção na vida escolar dos seus filhos;

- Que todas as despesas efectuadas com a educação dos seus filhos sejam dedutíveis no IRS;

- Criar centros de formação de encarregados de educação, onde estes possam trabalhar todas as suas potencialidades,

- Receber formação sobre as diferentes áreas, para que estes possam ser envolvidos nas atividades pedagógicas e para que possam ter um espaço onde possam trocar experiências.

Estas propostas para serem implementadas, tem obrigatoriamente de haver uma alteração de mentalidades, porque “a inovação educativa só ocorrerá se responder a uma necessidade sentida por aqueles que a vão concretizar” Reimão (1997, p. 163, cit in Pinheiro, 2008).

David proferindo a sua experiência profissional refere: “Os meus anos a trabalhar na educação convenceram-me que uma educação verdadeiramente boa para todas as crianças, ricas ou pobres, só será possível se as famílias e as comunidades se tornem parceiros de corpo inteiro dos docentes e dos dirigentes escolares. Aprendi, ainda, que tais parcerias não serão possíveis sem o apoio ativo e o interesse dos docentes” (cit in Pinto & Teixeira, 2003, p. 15).

Ainda que nos nossos dias a Escola e a família se deparem com a problemática sociológica, esta não é uma ideia nova, pois a Escola constituiu sempre relações com a família das suas crianças, embora estas relações pudessem ser mais próximas ou mais afastadas, mais formais ou menos informais (Ferreira, 2004). Para Diogo (2002) esta problemática já é um pouco antiga, pois desde algum tempo que têm vindo a ser estudadas questões relacionadas com a articulação destas duas instituições.

Também no desempenho da função docente temos vindo a ser confrontados com esta relação da escola-família, ou seja, do modo como estas podem interagir de maneira a colaborar na educação das crianças. No entanto, do ponto de vista da realidade verificamos que existe uma grande falta de diálogo, o que nos levanta inúmeras questões. Adiciona-se ainda o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo salientar ainda mais a urgência de agregar empenhos de “todos os intervenientes no processo educativo, em especial dos estudantes, os docentes e as famílias” o que confirma o afinco do tema.

Podemos verificar que tanto a escola como a família, nas últimas décadas, têm passado por grandes alterações, tanto ao nível social, como político, económico e cultural. Estas alterações foram criando novas concepções tanto da escola como da família, exigindo novas atitudes para desafios diferentes. Deste modo, não podemos fechar os olhos para o que se passa à nossa volta, atuando como se fosse um espaço em que a sua maneira de funcionamento nada tivesse a ver com o meio que a rodeia. Segundo Afonso (1993, cit in Diogo, 2005) nota-se uma abertura progressiva da escola à participação dos encarregados de educação, porém a sua participação real parece manter-se muito reduzida.

Tendo em conta que falamos tanto na participação dos encarregados de educação nas nossas escolas, consideramos pertinente definir o termo participação, dirigindo-o na vertente das organizações escolares.

Para Diogo (1998, p. 66) a participação “é entendida como a capacidade de colaboração ativa dos atores na planificação, direção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais”. A participação tem em conta pressupostos democráticos de envolvimento, que para além dos seus critérios parte do princípio de um envolvimento de todos os indivíduos nos processos de tomada de decisão e no que diz respeito às escolas referimo-nos: ao pessoal docente, pessoal não docente, estudantes e encarregados de educação. A prática realizada pelos diversos intervenientes é dirigida por quadros de valores individuais e colectivos que edificam a cultura de cada escola. Teixeira (1995, p. 80-81) descreve como sendo “um sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de atuar que configuram, constroem e reconstroem a escola.” A participação tem como base determinadas competências, conforme os diferentes intervenientes, pelo que necessitamos honrar as diferentes culturas e identidades presentes na escola. Pressupõe ainda o envolvimento destes atores e exterioriza-se numa junção de esforços. Para Pinheiro (2011), a escola deve ser vista como uma instituição comunitária que está ao alcance de todos os encarregados de educação e que possibilita a sua participação, é um sítio onde se privilegia a cidadania e que poderá funcionar ao facilitar a intervenção de diferentes modos, de maneira a educar também os encarregados de educação.

Para Santos (1991, cit in Sousa, 2005), até a algum tempo atrás era um mundo à parte, ou seja, era fechado pois era-lhes imposto curriculums bastante antepassados, ou seja, neste tipo de escola as crianças não se sentiam felizes, pois não realizavam atividades agradáveis.

Assim, é fundamental mudarmos este modelo de Escola, para um modelo em que a escola seja um local privilegiado, facilitador de aprendizagens e onde os estudantes se sintam bem e gostem das atividades que desenvolvem, para que se fomente um desenvolvimento dos indivíduos que a frequentam. Para isso, é necessário que estes sejam indivíduos ativos, com espírito crítico e competentes para solucionarem os problemas que lhes vão surgindo. Deste modo, temos crianças muito motivadas para as aprendizagens,

pois as atividades que desenvolvem nas escolas estão direcionadas para o seu dia-a-dia (Prieto, 2002).

Podemos verificar que a democratização do ensino não fez com que a população altera-se muito as estruturas sociais, pois continuámos a ver grandes diferenças entre os ricos e os pobres. Esta realidade, não vem ao encontro do papel da escola, pois este deveria tentar acabar com estes estratos sociais. Segundo Bourdieu (cit in Cunha, 2010) as atividades pedagógicas têm a função de reprodução cultural e social perpetuando assim o “arbitrário cultural”, ou seja, é na escola que devemos contribuir para uma produção, reprodução e legitimação de desigualdades. Assim sendo, a escola tem a função de inculcação e de garantir a autorreprodução e reprodução de relações entre os diferentes grupos ou classes. Temos de ter em conta que as hierarquias sociais vão-se transformar em hierarquias escolares, o que leva a que a escola seja o local onde ocorre a transformação do capital social em capital cultural institucionalizado.

Este axioma da reprodução será então a violência simbólica e a imposição de um arbitário cultural. Se anteriormente a escola era vista como uma instituição natural, contribuindo para a aquisição de conhecimentos e competências que são fundamentais para o nosso dia a dia. A sociologia, segundo Bourdieu (cit in Sirota, 2004) vem criticar esta educação, pois vai transformar a tranquilidade deste esquema, redefinindo-a como um instrumento de produção, ou seja, de reprodução das relações de força. Neste sentido, a escola deve ser entendida como um instrumento mais eficaz na conservação social. O privilégio cultural é uma das funções mais importantes que atua no sistema escolar, ou seja, a transmissão da nossa herança cultural.

Van (2000) refere que a posse deste capital vai permitir o acesso a diversos percursos escolares tendo em conta o sucesso e a distinção, fazendo com que seja através da escola que os estudantes conseguem atingir o património familiar, a cultura, transmitindo assim uma herança aos futuros estudantes de classe social favorecida. A influencia deste capital resulta da relação existente entre o nível cultural global da família e o sucesso escolar dos estudantes. A “ancestralidade” na transmissão deste capital tem de ser levada em conta, como por exemplo o nível cultural dos avós.

Segundo Souza (2007), a parte mais proveitosa do capital escolar será o capital linguístico, muitas vezes denominado de cultura livre, construído por experiências extraescolares. Este tipo de cultura vai refletir as diferenças existentes ente as diferentes

classes sociais e a escola simplesmente vai perpetuar estas diferenças. Quanto maior for o nível cultural dos estudantes, em diferentes campos, mais elevada é a sua origem social. Neste sentido, vamos verificar que as atitudes da família em relação à escola tem em conta o papel que desempenha na sociedade em que está inserido. Assim, quanto maior a sua classe social, maiores são as suas expectativas em relação à escola, e vice-versa, se a família pertence a uma classe social baixa vai ter poucas expectativas em relação à mesma.

Valle (2008) diz-nos que na maior parte das vezes a ação das famílias sobre o sucesso académico dos seus filhos, é sobretudo cultural, pois os “bons alunos” aparecem tendo em conta o vencimento e o nível de habilitações literárias dos pais. Estes dois parâmetros, em conjunto, fazem com que os pais possam intervir nas competências escolares dos seus filhos, mas também influenciar o próprio desenvolvimento dos estudantes, através do meio familiar, como por exemplo através de diálogos entre eles. Este autor refere ainda que muitas das vezes as culturas mais são tão semelhantes à cultura escolar que os outros estudantes quando pertencem a culturas mais inferiores não as conseguem adquirir. Esta ideologia tem em conta a transmissão quase osmótica do capital cultural, transformando as desigualdades sociais em desigualdades de méritos. Esta teoria faz com que as classes mais desfavorecidas considerem que o seu destino está traçado e só lhes resta aceitar, assim, elas acreditam que o insucesso escolar tem em conta a sua própria “inaptidão natural” para a cultura escolar.

A escola é também um lugar de convívio e um ponto de encontro entre as pessoas, onde é necessário o diálogo, a atenção sistemática ao equilíbrio afectivo dos estudantes. Santos (1991, p. 316) refere que devemos interessar-nos “mais pelo funcionamento afectivo das crianças do que pelo seu funcionamento Mecânico”. Cada vez mais damos conta da crise de valores que os nossos jovens possuem facilitando assim, os problemas de relacionamento direcionando-os para um possível insucesso escolar.

Porém, não podemos deixar para trás as competências cognitivas que os estudantes devem atingir ao longo do seu percurso académico. No nosso ponto de vista, consideramos que a escola é um local onde a criança começa a ter contacto com a realidade social. É na escola que as crianças aprendem como comportar-se perante a sociedade em que estão inseridos. No entanto, podemos observar em como existem alguns casos onde esta socialização é complicada, pois muitas vezes não existem meios

fundamentais para a sua realização, ou então, estão completamente desatualizadas (Formosinho, 2004).

O autor supracitado estudou a causa dos problemas educativos estabelecendo com os mesmos uma ligação com os fenómenos sociais. Descreve a educação como a ação realizadas pelos adultos sobre as crianças, tendo como finalidades motivar e desenvolver os alunos num determinado numero de conhecimentos que lhes são exigidos na sociedade em que está inserido.

Assim o individuo, quando nasce, não tem capacidades sociais, ou seja, estas não são inatas. O individuo nasce como um ser sociável, mas não como um ser socializado. Para que ele se torne num individuo socializado tem de ser educado.

Enquanto educadores, quando estamos a educar para a vida estamos a preparar a criança para viver em sociedade que muitas das vezes é dura e difícil, onde existe uma grande disputa entre os seres que a constituem. É através da educação social que preparamos os indivíduos a viverem em sociedade, para que este seja capaz de aumentar cada vez mais as suas aptidões sociais.

Já Musgrave (1984, p. 20-39) tinha estudado o processo de socialização tendo em consideração duas vertentes:

-A vertente estrutural -tem em conta o processo de socialização ao longo do tempo, modelado nos “papéis apreendidos pelos indivíduos enquanto passam ao longo das suas vidas pelas várias posições de quem podem dispor”;

-A vertente interpessoal- definida como “o processo pelo qual os indivíduos a qualquer momento aprendem pela interação com os outros qual o comportamento que deles se espera”.

Assim, e tendo em conta os nossos dias, podemos verificar que o processo de socialização não é um processo imóvel e linear. Bem pelo adverso, ao logo da vida o individuo tem precisão de adquirir ou de reaprender novos papéis, tornando a escola cada vez mais importante neste processo de socialização.

Fernandes (2003) refere que a escola tem como tarefa apresentar o mundo aos seus formandos de uma maneira coerente com os valores pela qual esta se rege. Pois, esta é uma das principais instituições que serve a sociedade para a socialização dos seus formandos, assim como para a sua educação e formação. Nesta perspetiva, a escola é a

forma que as sociedades encontraram para preparar os seus cidadãos a viverem em sociedade.

Esta ideia é realçada por Canário (2005, p. 62), onde refere que a escola “desempenha do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política,....”. Quanto à relação que se estabelece entre a Escola e a Família, podemos afirmar que também aqui, a Escola deve procurar a complementaridade, deve procurar refletir sobre o seu funcionamento enquanto meio de uma relação de continuidade ou de descontinuidade entre as culturas das famílias. Deve ser um local onde as crianças não adquiram somente conhecimentos teóricos, mas esta também deve promover o desenvolvimento moral e pessoal dos seus formandos. Deve ser capaz de: formar pessoas que sejam capazes de estabelecer relações com os outros; reforcem a identidade cultural; desenvolver aptidões éticas e de valores que os ajudem a enfrentar todos os problemas com que se deparem ao longo da sua vida; forneçam aptidões que permitam decifrar, selecionar e recontextualizar as informações mediáticas; promova conhecimentos especializados desenvolvendo aptidões criativas e inovadoras. É a escola que deve fornecer aos seus formandos a capacidade de compreender as informações que lhes chegam, para que estes sejam capazes de as triar e adaptar, afim de as porem em prática na sua vida.

A escola tem uma função fundamental na transmissão de valores e normas que estejam em sintonia com os valores defendidos pela sua família. A escola deve promover uma educação para a liberdade, para a autonomia, para os valores e para a responsabilidade. Ou seja, a escola deve educar os seus formandos preservando a identidade cultural dos formandos, mas também os deve preparar tendo em conta a vertente universal. Castilho (cit in Patrício, 2005, p. 39) diz-nos que “a escola deve ser usada como instrumento eficaz de integração na sociedade globalizada”. Deste modo, a escola quando isolada não consegue desempenhar as funções que lhes são pedidas. Assim, é fundamental que ela estabeleça relações de interação com a Família, pois só em conjunto irão desenvolver plenamente a criança fazendo com que esta seja um individuo melhor enquanto adulto.

No melhoramento de comunidades de aprendizagem é imprescindível ter permanentemente em consideração factores que afetam a interação entre os sujeitos, e que atravessam pela experiência, estilos de aprendizagem, experiência tecnológica,

estilos de comunicação e de percepção. Salmon (2000, p. 65) reconhece, na sua investigação, convenções gerais de fases básicas a adoptar pelos moderadores no desenvolvimento de comunidades:

- . Definir claramente as intenções do grupo;
- . Criar contextos de interação distintos para o grupo;
- . Promover a liderança no seio do grupo;
- . Definir normas e regras de conduta;
- . Estimular o grupo na reformulação e criação de novas normas;
- . Permitir e incentivar a criação de subgrupos;
- . Permitir aos grupos resolver problemas internos.

Também Kim (2000), propôs algumas alterações a estas propostas, onde sugeriu a inclusão de rituais na comunidade e a designação de episódios periódicos. Hiltz (1998) elogia a possibilidade da simplificação do moderador tendo em conta a motivação dos intervenientes. Já Preece (1999) considera que a regularidade e a qualidade da comunicação possui mais interesse. Porém todos estes autores possuem em comum o facto de concordarem no interesse de se estimular a comunicação dos estudantes, e de se aperfeiçoarem recursos importantes fazendo-se um correto equacionamento do papel do moderador na dinamização das interações estudantes/moderador/conteúdos.

Para Lounsbury e DeNeui (1996, cit. in Brooke, 2003), a evolução das comunidades de aprendizagem depende, de um determinado modo, das expectativas, das experiências anteriores e dos traços de personalidade dos indivíduos. A estes factores obtidos antes dos estudantes fazerem parte dos cursos, outros pesquisadores referem assuntos dos próprios cursos que persuadem o contentamento e a realização dos sujeitos. Swan, (2002) realçando o interesse da interação nas comunidades de aprendizagem, realça três factores fundamentais que manipulam o sentido de comunidade e o grau de satisfação dos participantes. Estes factores são: a imediaticidade da interações; a presença social; e a interação.

Tuckman (2004) refere que a motivação dos estudantes estabelece igualmente um parâmetro essencial na evolução de comunidades de aprendizagem, afirmando que, sem uma postura apropriada e aberta dos estudantes e sem um estímulo de interesse, todos os esforços do moderador são inúteis. É indispensável analisar todos os indicadores de

desmotivação e desinteresse dos estudantes a tempo de se conseguirem reformular estratégias de prevenção e de promoção do interesse dos estudantes.

As comunidades de aprendizagem não existem sozinhas, obrigam a um impulsionamento de evolução e a um esforço de moderação apropriados às variedades de contextos e de modos de aprendizagem dos estudantes.

É fundamental ter um conhecimento profundo do que é colaboração e do que não é. Somente desta forma, poderemos escolher as estratégias adequadas a desenvolver.

III.2.1- Estratégias para um maior envolvimento das Famílias nas escolas

Para Machado (2011), a participação das famílias na escola possui três máximas fundamentais, tais como: a comunicação Escola- casa, o envolvimento interativo e a parceria.

A comunicação Escola- casa tem em vista a troca de informações entre os docentes e os pais, em que os pais são vistos como assistentes e não como companheiros com faculdade de deliberação Davies (1989, cit. in Machado, 2011). Os pais devem fortalecer, auxiliar e impulsionar as tarefas que os docentes acham que os estudantes devem efetuar em casa, como reforço da ação educativa. Estes devem auxiliar a criança a efetuar os trabalhos de casa, estimular o estudo, a leitura e a aprendizagem natural (tais como visitas a museus, exposições, viagens, contactos com culturas diferentes, etc). Segundo Diogo (1998, p. 79) este modelo está relacionado com “a concretização das aspirações da família” que veem a escola como um instrumento para atingir êxito económico e social. Assim, as famílias investem estimulando e auxiliando os seus filhos nas tarefas escolares.

O envolvimento interativo fundamenta-se num respeito mútuo entre pais e docentes, assim como na aceitação de diferenças e valorização de minorias étnicas. As diferenças culturais devem ser vistas como uma mais valia, isto porque todos podemos aprender com as mesmas, proporcionando a interação de todos os indivíduos. A escola deve abrir-se para os encarregados de educação promovendo reuniões e espaços de partilha que proporcionem a troca de valores e culturas . Também é necessário que haja uma concordância entre valores e objetivos de modo a proporcionar uma escola com um

ambiente acolhedor. Temos que ter em conta que quando este modelo é colocado em prática, o mesmo não é seguido por toda a escola, ficando na maior parte das vezes por algumas turmas que adoptam características particulares (Oliveira, 2010).

A parceria é um modelo que pode conter as características referidas nos modelos anteriores e admite uma cooperação com os docentes, pais e instituições, tendo em conta um trabalho de grupo e um aproveitamento de recursos. A educação passa a ser vista como uma responsabilidade não só dos docentes, mas de todos os agentes educativos da comunidade, onde se agrupam zelos para que se consigam atingir as mesmas finalidades, tendo sempre em conta um função educativa muito mais eficaz. Este modelo dá uma especial importância ao facto das boas ideias estarem repartidas por toda a população, em diversos estratos sociais. A colaboração de todos somente vai contribuir para se optarem pelas melhores soluções. Aqui a Escola é vista como um espaço de partilha, onde existe uma interação dinâmica e uma responsabilização de todos os intervenientes do processo educativo (Machado, 2011).

O autor supracitado diz-nos que esta parceria entre a escola, família e a comunidade escolar coloca a criança no meio, isto porque promove maneiras de compreender e motivar as crianças de modo que estas atinjam as suas próprias conquistas. A criança tem um papel fundamental, pois é ela que fornece as informações à família sobre a escola, os docentes devem auxiliar os estudantes a assimilar e a comunicar corretamente as informações aos seus pais. Nesta perspectiva, estas três instituições influenciam e ajudam a aprendizagem das crianças. No entanto, também refere que é possível que existam escolas que têm ótimos resultados académicos e que não têm nenhuma relação com a família, ou ao contrario, escolas que têm uma ótima relação com a família mas que têm péssimos resultados escolares. O exercício de uma boa relação entre a escola, família e comunidade escolar é alvo de uma grande controvérsia, conflitos, contestação e desacertos. Porém o necessário é que a solução dos problemas colabore para um relacionamento mais forte.

Existem muitos docentes que não acham benéfica esta participação das famílias nas escolas, isto porque temem que esta relação lhes tire poder, e que esta participação dos encarregados de educação não seja mais do que uma fiscalização. Porém, os docentes, nos nossos dias, já não têm tanto poder, isto porque O Ministério da Educação a nível burocrático faz com que este não exista na realidade. Como já referimos anteriormente,

são as crianças mais desfavorecidas que mais têm a lucrar com a participação dos pais na escola. Mas, não existe equidade na relação que os pais estabelecem com a escola tendo em conta os diferentes grupos sociais a que pertencem. Este envolvimento na maior parte das vezes está condicionado pela sua posição social, verificando-se um maior afastamento nas famílias mais carenciadas, tanto a nível económico, como a nível cultural. A participação dos pais pode auxiliar o papel do professor nas atividades lectivas. Esta participação é uma ajuda essencial na educação da criança. Este envolvimento faz com que os pais e os docentes trabalhem em conjunto de modo que se consiga criar uma parceria que solidifique a aprendizagem adquirida na escola em casa. Herderson (1987, p. 24, cit in Machado, 2011) “concluiu que, quando os pais se envolvem na educação dos seus filhos, eles obtêm melhor aproveitamento. Não há uma maneira correta de envolver os pais nas escolas devem procurar oferecer um “menu” variado”.

Quando os pais agem deste modo, estão a aumentar a autoestima e a motivação das crianças, tornando-se cada vez mais confiantes tanto em relação aos seus filhos como em relação à escola. A “formula mágica” da parceria dos pais com a escola reside numa boa comunicação. Porém esta comunicação, não pode somente ser efectuada num só sentido, não pode haver reservas (tanto da escola como dos pais) para que os pais consigam perceber que é através do dialogo que conseguem auxiliar os seus educandos no sucesso académico. Um dos motivos pelo qual os pais mais desfavorecidos se mantêm afastados da escola é porque esta está organizada tendo em conta a classe média, e os docentes por vezes valorizam o modelo de encarregados de educação totalmente desfasado da realidade. Estes pais, em minoria, estão habituados a ouvirem somente comentários negativos sobre os seus educandos, e assim deixam de ir à escola (Pinheiro, 2008).

Assim, é necessário que se criem programas de envolvimento familiar, valorizando os pais que estão em minoria de modo a promover a sua participação na escola, a alterar as posições que muitos docentes adoptam e a eliminar o estigma de serem crianças provenientes de famílias desfavorecidas. Os docentes muitas vezes não estão preparados para considerar culturas minoritárias. No entanto, quando estas famílias estão ligadas a uma privação, quer seja do nível linguístico, cultural ou material, equivalem a um modelo de uma família que foge à “regra” sendo mais difícil de atingir.

O modelo da família que correspondente a um estrato social médio, correspondendo às expectativas dos docentes, vai fazer com que se incriminem as vítimas desculpabilizando a escola, imputando o insucesso a um facto de ordem sociológica. Por outro lado, as escolas são difíceis de atingir por causa de um grande numero de factores, como por exemplo: na escola tradicional o docente era o portador do saber, não admitindo influências dos pais; à sobrelotação das escolas; à inexistência de espaços para receber os pais, etc. (Oliveira, 2010). No nosso ponto de vista é fundamental que os pais participem na escola, e uma vez orientados, escolham o nível de participação que querem de acordo com o seu tempo disponível e os seus interesses. Quando estes estiverem incluídos no sistema, têm acesso ao poder e aprendem a utiliza-lo de modo a influenciar as pessoas e as instituições que intervêm na sua vida e na dos seus educandos. Esta participação ainda não é a desejada.

Tendo em conta o nível de participação dos sujeitos, Barroso (2004) particulariza os papéis que cada um pode desenvolver. Deste modo, os docentes têm a função de organizar, dirigir e disponibilizar recursos nas tarefas pedagógicas. Os funcionários (não docentes) devem fornecer apoio logístico às tarefas desempenhadas pelos estudantes. Os estudantes devem ter um papel ativo na organização das suas tarefas, em conjunto com os outros intervenientes, pois são eles a base de todos os atos educativos e assim coprodutores do saber ser e do saber fazer. Por ultimo, os pais que devem ajudar na gestão do dia-a-dia da escola, acompanhar o progresso escolar dos seus educandos e fazer o controlo democrático sobre o exercício da escola.

III.2.2- A Escola como Comunidade Educativa

A definição de escola enquanto comunidade educativa origina-se num conceito democrático e de participação da ação da escola indicando o raciocínio de “comunitária e cívica da ação educativa” (Formosinho, 2004, p. 9). É fundamental esta nova ideologia da ação educativa, pois só assim é possível encarar os novos desafios com que nos deparamos na educação básica, numa altura em que trabalhamos para que haja uma libertação das nossas escolas, evidenciando a sua vitalidade e o seu êxito nos fins educativos. Por outro lado, mostra-mos que os modelos burocráticos, centralizados e reguladores vão afluir numa crise do sistema educativo.

Segundo Formosinho (2004, p. 18) os modelos centralizados compõem-se na “impessoalidade” e estes não vão ao encontro de um sistema de ensino em que se promovem as relações humanas e se atendem as diferenças e especificidades de todos os estudantes, “não se enquadram no princípio da pedagogia óptima”. Para a autora supracitada, com a escola e com a comunidade educativa, pretende-se uma alteração cultural e de hábitos institucionalizados, e um estímulo de metodologias que façam sentido para todos os seus participantes. Muda-se de uma concepção de “escola serviço do estado”, em que se criam orientações para as práticas de um modo mais generalizado, para uma Escola que tem um certo poder de decisão, em que desaparecem as barreiras físicas para que se possa interagir com toda a comunidade escolar (Formosinho; 2004, p. 38).

Para Sampaio (2005) a Escola enquanto comunidade educativa cria-se tendo com princípio um “contrato social”, celebrado entre a comunidade educativa em que está inserido, e que se coloca em prática com o desenvolvimento de um projeto educativo, promovendo uma união entre as estruturas, meios e objectivos, valorizando o processo educativo pela intersubjetividade, comunicação e partilha de instrumentos. Este modelo de Escola tem em conta todos os indivíduos, respeitando as suas diferenças, onde a criança é vista com “uma pessoa na sua diferença radical”.

Este modelo quando implementado tem sempre em conta a colaboração de todos os parceiros educativos (docentes, estudantes, pais, encarregados de educação, autarquia, organizações culturais, económicas e científicas), os quais necessitam de criar valências socioeducativas que fomentem a autogestão, de modo que haja transposição de aptidões para a estrutura escolar, no sentido de criar uma política descentralizada de dimensão local (Vieira & Relvas, 2003). O modelo de Escola “Comunidade Educativa”, propõe que os estabelecimentos de ensino deem mais valor aos indivíduos do que às estruturas, adopta modelos de ação participativos e que pensem em todas as crianças que intervêm na escola (Salimbeni, 2011).

Assim, tal como referimos anteriormente, podemos observar que o modelo de Escola foi sofrendo muitas alterações ao longo dos últimos anos. Ainda há pouco tempo a Escola era vista como uma instituição fechada em si mesma, pois não mantinha qualquer contacto com o exterior. Esta definição de Escola tradicional, demarcada aos espaços da instituição referia-se a uma formação de elites. Este conceito vem contrastar com o

conceito referido anteriormente que é muito mais abrangente, pois a comunidade educativa não são somente os estudantes e os docentes mas sim todos os indivíduos que participam na educação dos estudantes.

Para que esta nova visão da Escola fosse possível foi necessário o contributo das alterações da sociedade e a emergência das Ciências da Educação, que fizeram com que tivéssemos uma nova visão do processo educativo, fazendo com que quer a Escola, quer a família tivessem novas funções na educação das crianças e jovens. A definição de escola enquanto comunidade educativa, prescrita na LBSE de 1998 e em toda a legislação que lhe seguiu, tem em conta que a Escola passou a ser o lugar onde estão os agentes formais e informais de educação, e, que os encarregados de educação são os agentes educativos, que apesar de não serem profissionais, têm de os ter em conta, quer na componente lectiva ou até mesmo na componente não lectiva (Formosinho, 2004). Assim, o papel tradicional atribuído à escola foi sofrendo alterações e atualizações. Hoje em dia, “a escola ocupa um lugar cada vez maior nas nossas vidas” Vieira & Relvas (2003, p. 78). A ação educativa não se dedica somente à instrução e à socialização, mas também, ao desenvolvimento económico, à cidadania e à defesa dos indicadores indispensáveis para que o indivíduo consiga viver em sociedade.

Deste modo, é tarefa da educação fornecer aprendizagens científicas e técnicas; formar indivíduos críticos, responsáveis, que saibam quais os seus direitos e os seus deveres, entre outras. Pinto & Teixeira (2003, p. 146) refere que a escola aspira “uma maior especialização e cresce na complexidade, pelo que se começa a considerar que pais e educadores têm responsabilidades diferentes; enquanto que os docentes se centram no ensino dos conteúdos, os pais devem transmitir atitudes e condutas adequadas para o seu contexto”. A principal função da escola é formar pessoas tendo em vista um perfil pessoal, social e cultural, assim como, a educação para a cidadania promove os valores, o saber fazer, o saber estar e o saber ser, procurando o aperfeiçoamento pessoal e social.

Tal como referido anteriormente a abertura da escola à comunidade surgiu pois começou-se a encarar a educação de outro modo, ou seja, a educação representa uma das fundamentais políticas de desenvolvimento, e estabelece o processo que faz com que os projetos sejam apropriados às escolas e às necessidades da comunidade onde esta está inserida. As famílias, os encarregados de educação, os docentes e os estudantes, em definitivo, todos os membros da comunidade educativa, apesar de terem funções

diferentes dentro da Escola, eles tem responsabilidades e “têm em comum o serem imediatamente afectados por políticas de educação e por reformas” Perrenoud (2004, p. 138).

Logo, a Escola deve reger-se por uma ideologia que possibilite atuar em sistema aberto, de modo a fazer com que seja possível intervir com todos os parceiros e que desenvolva um bom relacionamento com o local onde esta está inserida. “A escola é a principal responsável pelo sucesso escolar das crianças, mas não pode responsabilizar-se sozinha por tão grande tarefa” Don Davies (1989, p. 47, cit in Formosinho, 2004).

Assim, Dias (2005, p. 24) refere que a escola deve abrir-se para a comunidade, ele diz-nos que “ é necessário que se abra às iniciativas internas e externas...”, pois também é necessário que os intervenientes que cooperam com a Escola se sintam reconhecidos como um abrigo que é essencial a esta. A Escola não deve ser a única a educar, pois apesar desta tarefa ser muito difícil ela, na maior parte das vezes está desfasada da realidade em conexão com a sociedade. A escola deve estar sempre aberta às evoluções sociais, deve ser reinserida na sociedade e mobilizar todos os recursos que facilitem novas aprendizagens.

Vieira & Relvas (2003, p. 78) referem que nos dias de hoje “a escola ocupa um lugar cada vez maior nas nossas vidas”.

Céullar & Alonso (2011), reforçam a ideia anterior, referindo que a escola deve trabalhar em conjunto com a toda a comunidade educativa. Assim sendo, os estudantes são chamados a trabalhar em conjunto no desenvolvimento e na construção do seu próprio conhecimento. Este tipo de aprendizagem é um modelo centrado no aluno, em que vai favorecer a sua aprendizagem pois este vai ter uma participação ativa em todas as atividades e também na definição das competências que se pretendem atingir, comuns a todo o grupo.

Quando formamos comunidades de aprendizagem, direccionadas para a evolução destes processos colaborativos, prevê-se uma instrução de participação coletiva nas interações que sustentam a evolução de aprendizagens dos novos elementos do grupo. Deste modo, a criação de comunidades de aprendizagem parte do princípio que todos os elementos, compreendendo o docente, considerem-se circundados num esforço de participação, partilha e construção das aprendizagens Barab & Thomas (2001).

Tendo em conta a construção de conhecimento, as novas comunidades propagam-se como centros de experiência do conhecimento. É de referir que nestes centros a aprendizagem aparece sempre ligada à ação, sendo mais direcionada para a evolução da aprendizagem enquanto comunidade e não tanto a nível individual, pois a aprendizagem é conjunta e resulta do esforço de todos. As comunidades de aprendizagem são metáforas que veem substituir um ensino tradicional e para os quais a evolução de metodologias e estratégias para um ensino mais real, sequencial e centrado não está preparado para desenvolver um ensino mais construtivista do modelo de atividade direcionado para o aluno (Formosinho, 2004).

Valls (2000, cit in Folgueiras, 2011, p. 252) refere que as comunidades de aprendizagem são “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo para conseguir una sociedad de_ la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidade, que se concreta en todos sus espacios incluída el aula”. Este tipo de comunidade é descrita por esta possibilitar as trocas de informação entre as pessoas e as instituições educativas; pela troca de hábitos de comportamento de toda a comunidade educativa e ainda por dar uma maior exposição às escolas. Pretende que sejam isentas de qualquer desigualdade, como por exemplo a exclusão social.

Collado (2011) diz-nos que dentro das comunidades educativas, devem-se formar grupos interativos, pois estes são uma forma de fazer com que as aprendizagens se desenrolem mais rapidamente, e deste modo, facilitar a convivência entre todos os indivíduos da sala. A autora citada realizou uma experiência de grupos interativos numa escola secundária, onde podemos observar que todos os alunos conseguiram adquirir os conhecimentos pretendidos de um modo muito mais proveitoso.

Também Angélica (2011) elaborou um estudo semelhante ao anterior, porém com crianças da pré-escola, a iniciar a sua aprendizagem escolar. Neste estudo, foram utilizados vários fatores impulsivos de um novo método escolar, de modo a ver as motivações dos docentes do centro, afim de visualizar as modificações ocorridas. Teve como amostra 15 educadoras. No fim da investigação, a autora verificou que as concepções e as atitudes dos professores tanto podem servir como um impulso ou como um entrave à implementação de uma comunidade de aprendizagem. Porém, constatou que depois de diversos diálogos pedagógicos, todas perceberam as oportunidades que tinham

de transformar as dificuldades em oportunidades e, deste modo, contribuir para uma aprendizagem muito mais benéfica.

Para García & Puigvert (2011) e Mello (2011), as comunidades de aprendizagem veem transformar as escolas, de modo a ultrapassar o insucesso escolar e os conflitos existentes entre os membros destas comunidades. Este novo método, consiste numa aposta de diálogo de modo a que os alunos aprendam, através do diálogo. Este grupo deve fazer um esforço para que todos tenham as mesmas igualdades para participar, promovendo assim um diálogo igualitário. Assim sendo, pretendemos alterar a definição de “escola”, ou pelo menos, alterar o modo como esta era vista até então. Pois, a partir deste momento a educação não é somente uma função dos docentes, mas sim de toda a comunidade educativa. Só com a participação de todas as famílias, de todas as instituições locais, de todos os indivíduos que constituem a comunidade educativa é que é possível termos uma educação de grande nível. Assim sendo, Mello (2011) defende que todas as escolas deveriam ser transformadas em comunidades de aprendizagem, pois só assim é que estaremos a “formar” indivíduos pensantes e críticos, capazes ultrapassar todas as dificuldades que lhes aparecerão no futuro.

Quero (2011) e López et al. (2011) dizem-nos que podemos afirmar que as comunidades de aprendizagem exibem uma aposta na igualdade da educação numa sociedade de informação de modo a combater as desigualdades existentes na nossa sociedade. Elas exigem uma educação igual para todas as pessoas do mundo.

Folgueiras (2011), depois de colocar em prática uma comunidade de aprendizagem e de ter obtido bons resultados na sua investigação, explica-nos como podemos por em prática uma comunidade de aprendizagem. Para isso, é necessário seguir as fases que se seguem:

a) Sensibilização

No período de um mês, fazer reuniões iniciais com diferentes grupos da comunidade escolar (docentes, família, dirigentes de instituições, entre outros);

Fazer estudos acerca das características do projeto da comunidade, pois todas as comunidades possuem características diferentes;

Efetuar um comunicado à comunidade educativa acerca das conclusões obtidas.

b) Tomada de decisão

Decorrido um mês deverá decidir-se o início do projeto;

c) Sonho, ou seja, o que pretendemos alcançar

No espaço de um a três meses, deve-se reunir um grupo para idealizar o centro educativo;

Pretende-se que se estabeleça um acordo do que se pretende atingir e por fim, devem-se contextualizar os princípios da comunidade de aprendizagem.

d) Seleção de prioridades

Recolher informação acerca do centro educativo e fazer a sua contextualização na sociedade em que está inserido.

De seguida fazer uma análise de dados e selecionar as prioridades.

e) Planificação

Dentro de um ou dois meses devem construir-se grupos de ação heterogéneos e conceber comissões de trabalho para realizar um plano de ação de cada prioridade.

Folgueiras (2011) refere ainda que depois de construída uma comunidade educativa, devem também construir-se atividades para dar continuidade ao processo de transformação. Este deve incluir as etapas que se seguem:

a) Processo de investigação

Pretende inovar para melhorar, para isso é necessário realizar uma reflexão sobre o trabalho efetuado.

b) Processo de formação

Deve-se dar formação, quando solicitada, aos grupos de trabalho tendo em conta os requerimentos do trabalho;

Deve-se oferecer formação a toda a comunidade de aprendizagem, em grupos com os mesmos interesses.

c) Processo de avaliação

Ao longo de todo o projeto deve existir uma avaliação continua.

Neste sentido, o funcionamento destas comunidades abrange a cedência para os seus elementos dos processos e meios de orientação e controlo de competências, métodos e estratégias no desenrolar das suas aprendizagens, modificando-as em sistemas complexos e adaptativos, de que a primeira demonstração observa-se tendo em conta as negociações do sentido da elaboração das reproduções individuais e nas reelaborações

executadas tendo em conta as explorações colaborativas dos diversos contextos de informação e aprendizagem Barab & Thomas (2001).

Assim, Muñoz (2007) refere que as comunidades de aprendizagem tem um papel muito importante, nomeadamente no apoio de novas oportunidades e materiais para o empenhamento dos seus elementos em atividades significativas (Folgueiras, 2011), especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de novos procedimentos comunicativos de debate e de uma apreensão compartilhada pelos elementos grupo, e ainda de reconhecimento, análise e resolução de casos reais.

Os ambientes que surgem desta nova geração, especificamente os das comunidades de aprendizagem, são assinalados pela contextualização das aprendizagens, pela resolução pessoal sobre os recursos a trabalhar, pelo reconhecimento das competências a alcançar e pelo empenhamento da comunidade na definição de uma estratégia idêntica para a elaboração e experiência das situações de formação do novo saber (Cuéllar & Alonso, 2010)

Capítulo IV- FORMAÇÃO DE LEITORES

A leitura de textos é fundamental para combater as dificuldades na sua apreensão. Segundo Sousa (1999, 2000) temos de ter em conta que a classe social, a etnia e o sexo condicionam muito as estruturas sociais e económicas de um país. No entanto, temos de atestar que a leitura tem um papel fundamental no desenvolvimento cultural, social, económico e político de uma nação. Segue-se uma abordagem da importância da leitura no desenvolvimento do sujeito, o papel das famílias e da escola na formação de leitores.

IV.1- A importância da leitura no desenvolvimento do sujeito e da sociedade

Hoje em dia existem muitos autores que conferem à leitura muitos valores benéficos para a sociedade em domínios bastante distintos. Porém, devemos ter em conta que os valores que permanecem são considerados para as classes dominantes, que se apresentam bastantes distintos dos valores das classes dominadas. Assim, “enquanto as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos e de experiências, as classes dominadas veem-na praticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra as suas condições de vida” Soares (2003, p. 21). Ou seja, os valores atribuídos à leitura diferem de acordo com os diferentes estratos sociais, para uns surge como interesse prático e para outros como uma forma de emancipação (Sousa, 1999; Soares, 2003; Ryes et al., 2010).

“O acesso à escrita pelas camadas populares pode, por isso, significar a renúncia ao seu próprio saber e ao seu próprio discurso, a sujeição ao saber e ao discurso dominante” Soares (2003, p. 22). Assim, a alfabetização aparece como uma forma de distinguir as classes dominadas desse seu discurso. Aliás, a própria “programação da escola e a valorização da alfabetização, enquanto etapa básica e imprescindível do ensino, coincidiu com a instalação plena da economia capitalista e da sociedade burguesa” Zilberman & Silva (1991, p. 12), o que ajudou a burguesia a consolidar-se como estrato social dominante.

Podemos então, imputar à leitura uma função social distintiva e discriminatória uma vez que as políticas que fomentam o seu desenvolvimento têm subjacente motivações ideológicas, económicas e sociais específicas dos contextos históricos específicos (Sousa, 2000). A leitura pode ainda contribuir para a inculpação ideológica dessas classes sociais dominantes e ainda apresentar-se “ na condição de instrumento de consciencialização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou composta de indivíduos singulares, se relaciona ativamente com a produção cultural” Ziberman & Silva (1991, p. 112).

Sequeira (2000), diz-nos que devemos ter em conta estes aspectos descritos anteriormente para termos noção do perfil político de que muitas vezes a leitura está revestida, pois os docentes “desempenham um papel político que pode ou não estar implicado com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução, e ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais de leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de consciencialização e questionamento da realidade em que o leitor se insere” (2003, p. 28). Assim sendo, é essencial que tenhamos noção do que significa ler para cada sujeito e para cada grupo social, assim como conhecer as condições sociais que cada indivíduo tem de acesso à leitura e de produção de leitores. Concluindo, a leitura deve ser vista como uma prática socialmente construída, pelo que não se devem dissociar os valores nem as práticas das condições em que a construção do leitor se processa (Sousa, 2000; Samuels & Farstrup, 2006).

Embora a leitura possa ter valores bastante distintos, estes devem sempre ser considerados. Ou seja, temos de ter em conta que a leitura apesar de não colocar em causa a sobrevivência do indivíduo vai condicionar a sua inserção social. Assim, a leitura é um meio que nos permite melhorar a nossa qualidade de vida, que nos mantém informados sobre todos os assuntos que nos interessam sendo por isso um hábito que desenvolve a nossa capacidade intelectual e espiritual em geral, e quando as pessoas adquirem um conhecimento resulta uma cultura mais ampla fazendo com que o indivíduo tenha uma satisfação pessoal (Barrera, 2000).

A leitura desempenha um papel muito importante no desenvolvimento e enriquecimento da personalidade do sujeito, “promovendo autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e abertura às muitas perspectivas que

se podem representar e analisar o real” Magalhães (2000, p. 70). Esta ajuda na formação completa do sujeito, uma vez que a restrição da competência linguística não permite a sua realização integral, pois limita o acesso ao conhecimento, a produção e fruição cultural, fazendo com que reduza a sua participação na sociedade, isto é, o indivíduo não tem acesso a um instrumento que pode contribuir na construção da sua identidade e assim, fazendo com que este tenha um papel mais ativo na sociedade em que está inserido.

Uma vez que a leitura é essencial para o desenvolvimento pleno do indivíduo, a leitura é um veículo privilegiado de desenvolvimento e humanização da sociedade, isto porque a quantidade e a qualidade do que se lê é a base do alto ou baixo nível intelectual de uma nação, o que por sua vez se vai refletir num maior ou menor desenvolvimento social, económico e cultural (Salema, 1998; Ryes et al., 2010).

No entanto, devemos ter consciência de que os indivíduos não nascem leitores e que estes nunca estão completamente formados. Assim, devemos dotar as nossas crianças da capacidade de ler, o que não se baseia somente em estratégias de descodificação, mas fazer com que o hábito de ler faça parte do dia-a-dia das nossas crianças. Logo, na formação de leitores existem duas instituições que são fundamentais: a família e a escola.

IV.2- O papel da família e da escola na formação de leitores

Para Ribeiro (1999) e Sequeira (2000), ler faz parte do ciclo ouvir/ falar/ ler/ escrever, porém não significa que se aprende a ler do mesmo modo que se aprende a falar, pois esta aprendizagem não faz parte do ciclo biológico. Ler faz parte de um produto cultural, assente em aptidões naturais, mas influenciado pelo meio em que o indivíduo está inserido, como por exemplo a família e instituições educacionais.

Vários autores concordam com a ideia de que é a família e a escola que desempenham papéis essenciais no estímulo da aprendizagem da leitura e no ato propriamente dito (Rocha, 1991; Santos, 2000). Pensam que a motivação para aprender a ler se assemelha à motivação para aprender a falar. A criança aprende a falar pois todas as pessoas que a rodeiam falam, logo esta aprendizagem é uma espécie de transmissão de experiência, é incentivada por aqueles que a rodeiam. As crianças veem os adultos como modelos e irão tentar imitar tudo o que eles fazem. Se estes lerem e escreverem, então

vão estimular a criança para estas atividades, criando nela uma forte motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita (Viana & Teixeira, 2002).

É na escola e na família que estas crianças vão encontrar os modelos que irão auxiliar ou dificultar o seu desenvolvimento na aprendizagem (Marujo, Neto & Perloiro, 1999, cit in Viana 2007). Assim, ambicionamos descrever alguns dados recolhidos de estudos efectuados sobre o papel da família e da escola no sentido específico da aprendizagem da leitura.

IV.2.1 – A Família

Segundo Sousa et al. (2010), temos de ter em conta que nos dias de hoje todos os conhecimentos dos seres humanos se escrevem, pelo que se torna fundamental efetuar estudos sobre os factores que determinam o estímulo da leitura e quais os ambientes mais favoráveis à atividade leitora. Cada vez mais nos preocupamos com os hábitos e práticas de leitura, que “tem sido acompanhada pela eclosão de estudos que, em diferentes campos e de diferentes ângulos, tomam a relação dos sujeitos com os livros e com a leitura como seu objecto de pesquisa mais ou menos imediato” Sousa et al., (2000, p. 27).

Nos estudos efectuados tem-se verificado que existem alguns factores que se relacionam com os hábitos de leitura de uma população ou de um individuo , como é o caso dos hábitos de leitura da família em que o indivíduo nasceu, o preço dos livros, o acesso mais ou menos fácil ao livro, a assiduidade de bibliotecas, o valor que a própria sociedade determina ao livro e a preocupação do sistema educativo com a implementação do hábito de leitura (Sousa et al., 2010).

É muito importante que a criança tenha contacto com os livros no seio familiar, pois esta vai adquirindo determinadas competências fundamentais para a aprendizagem da leitura. Nesta linha, a investigação científica tem vindo “ a corroborar algo que se intuía da experiência com crianças, isto é, que os contactos, que as interações de todo o tipo e desde tenra idade com os livros e com a literatura são da maior importância no despertar, construir e consolidar atitudes comunicativas com o escrito, na formação de hábitos de leitura que perdurem pela vida fora” Sequeira & Magalhães (2000, p. 79). As oportunidades que a família oferece à criança como livros, revistas, jornais, jogos estimulam a necessidade e o interesse pela leitura (Giason, 1998; Alçada, 2005).

No entanto, a família para além de fornecer este material às crianças também tem de dar o exemplo, ou seja, os pais devem ler à frente das crianças e depois partilhar a sua experiência leitora com as crianças. “Os pais que leem, respondem a perguntas, estimulam a resolução de problemas, dão sugestões, apreciam discussões, são pais proporcionam aos filhos um ambiente ideal para a imersão no livro” Sequeira (1998, p. 63). O gosto pela leitura muitas vezes começa com uma história que se ouve na infância contada pelos pais ou avós. É a este gesto que se deve dar continuidade, sob pena de se perder o leitor-ouvinte, que não adormece sem a sua história.

Segundo Magalhães & Alçada (1994, cit in Viana, 2002), existem muitos autores que pretendem identificar os factores que no contexto familiar, proporcionam o desenvolvimento dos hábitos de leitura. Eles são:

→ Existência de material impresso diversificado (jornais, livros, revistas,...). É essencial que a criança tenha um acesso livre aos livros e aos outros suportes de escrita, pois vai fazer com que sejam objetos que fazem parte do seu mundo desde tenra idade. Estes objetos vão fazer com que a criança estabeleça uma determinada relação com a escrita. Quando estes materiais estão disponíveis na sua casa, ele pode folhear com facilidade e sem sentido de obrigatoriedade, que geralmente está associado a leitura quando esta aparece somente na escola (Garcia, 1995; Martins, 1996; Viana, 2002).

→ Outra condição para a motivação da criança para a leitura é o facto da criança ver os seus familiares a ler. Se a criança crescer num ambiente rodeado de leitura, onde a leitura é uma atividade rotineira, onde os adultos dirigem-se à leitura para se elucidarem sobre algum aspecto, por motivos profissionais ou simplesmente por prazer, um ambiente onde o que se lê é objecto de discussão e partilha, a criança começa a ficar sensível à necessidade de aprender a técnica da leitura e, assim motivada para a sua aprendizagem (Santos, 2000).

→ Um outro aspecto deve-se ao facto dos pais contarem histórias às crianças desde muito cedo, pois muitos autores consideram essencial esta prática para a motivação para a leitura. Daniel Pennac (1993, p. 17) diz-nos que através da leitura podemos ensinar “tudo o que se pode ensinar acerca do livro”, numa altura em que esta ainda não domina a técnica da leitura. Quando a criança ouve ler uma história ela vai despertar o envolvimento emocional das crianças de tenra idade, ao mesmo tempo que se desperta a imaginação, pois estas conseguem visualizar as personagens e o cenário onde se passa a

história (Lentin, 1990; Martins, 1996; Santos, 2000; Viana, 2002). Por outro lado, é fundamental o desenvolvimento da linguagem para que consiga entender o mundo físico e social que a rodeia e para a noção das regras de escrita na idade pré-escolar (Marques, 1990). As crianças quando estão a ouvir uma história estão a habituar-se com a estrutura da linguagem escrita ao mesmo tempo que estão a aprender a prestar atenção à mensagem linguística para conseguirem retirar o significado (Martins, 1996).

Por fim, temos ainda de mencionar que os pais ou os familiares podem despertar variadas situações ou ações, no sentido de despertar a criança para o seu apetite leitor, e para isso eles devem ter determinados comportamentos vistos como essenciais, eles são: ir com a criança a livrarias ou bibliotecas e auxiliando-a a escolher livros tendo em conta os interesses desta; dialogar com ela acerca de um livro ou de uma história que a criança tenha ouvido (colaborando para o seu desenvolvimento linguístico); facultar a compra de livros e demonstrar interesse pelas suas leituras, elogiando-as e recompensando-as pelos aperfeiçoamentos alcançados (Costa, 2004).

As crianças que habitam num ambiente leitor, em que os pais e os familiares têm em conta os aspectos anteriormente descritos, são indivíduos que quando vão para a escola não levam somente muita informação útil sobre a leitura, mas são crianças extremamente motivadas e curiosas relativamente à sua futura aprendizagem, o que irá logicamente auxiliar a mesma (Santos, 2000).

No entanto, para além do papel da família, existe outro aspecto fundamental para o gosto pela leitura, que tem a ver com a reação da criança na aprendizagem inicial desta tarefa e nas dificuldades que esta pode provocar à criança. Assim sendo, é fundamental que exista um ambiente calmo e empático. Para que isso aconteça é necessário que os pais e as mães demonstrem que estão contentes com os progressos efectuados pelas crianças no seu processo de aprendizagem da leitura, os erros devem ser vistos como normais e úteis para que a criança sinta apoio quando comete e sinta um auxílio para os ultrapassar. Por esse motivo, tanto os pais como as mães devem ver a criança como principiante ativo e participativo, e assim sendo, tem direito a colocar questões e a receber as respectivas respostas (Garcia, 2000).

Hoje em dia, todos os autores pensam que as práticas educativas fomentam o contacto prematuro com a linguagem escrita e a reflexão sobre as particulares formais da linguagem oral, da linguagem escrita e das suas relações, promovem a aprendizagem da

leitura uma vez que permitem o desenvolvimento metalinguístico das crianças (Martins, 1996). Por isso é necessário que as famílias estejam conscientes da sua responsabilidade e do papel que executam. Por seu lado, os docentes também devem estar conscientes que são profissionais e deste modo têm uma responsabilidade acrescida em motivar, advertir e preparar as famílias para a utilização de modelos, técnicas e procedimentos que tenham em vista o ensino da linguagem escrita, que devem ser partilhadas entre as instituições através de laços sérios e rigorosos (Garcia, 2000; Samuels & Farstrup, 2006).

Um outro aspecto importante para a aquisição dos hábitos leitores, é o acesso ao livro. Se a criança conseguir, facilmente, aceder ao livro, seguramente esta criança vai ter mais probabilidades de se tornar um leitor assíduo ou de se interessar mais pela leitura do que uma criança que não consegue aceder facilmente aos livros, desde a primeira infância, dentro do seio familiar. Assim, a pobreza é sem dúvida um agente inibidor pois vai privar as crianças do acesso aos bens materiais e posteriormente aos bens culturais (Sequeira, 1998; Cerda, 2003).

IV.2.2 – A Escola

Sousa (2000) e Garcia (2000) lembra-nos que a leitura está umbilicalmente vinculada à escola, pois desde sempre que se coliga a leitura à escola, pois é nesta instituição que as crianças aprendem a ler. Assim a escola tem um papel fundamental na aprendizagem da leitura, o qual não pode ser esquecido, embora, também não possamos esquecer as relações de interdependência com as outras instituições, nomeadamente a família. Assim, a escola deve dar continuidade a um trabalho iniciado no seio familiar e não ao contrário. Ou seja, deve-se pegar no trabalho desenvolvido pelos pais e dar continuidade, ou minimizar as lacunas procedentes do seio familiar.

Embora a escola seja um meio para a aprendizagem, esta não se deve aparecer sozinha, já que compete com outros meios bastante mais atraentes e manipuladores, como por exemplo os meios de comunicação (a televisão, os computadores, e as consolas (os videojogos)). Por outro lado também temos outras instituições que podem colaborar com a escola na aprendizagem das crianças, como por exemplo as autarquias, os clubes recreativos e sociais, associações locais e os meios de comunicação social (Cerda, 2003). Com a cooperação destas instituições a escola irá possuir cada vez mais meios, será mais

fácil promover a leitura, formar leitores, fazer uma distribuição imparcial da cultura, esforçando-se afincadamente “no combate sério à exclusão social, na participação na diminuição de diferenças, no assegurar de uma equilibrada distribuição nas formas de aceder a novas oportunidades, na criação de condições para o aprofundamento da cidadania” Sousa (1999, cit in Sousa, 2010, p. 156).

No entanto, a escola dos nossos dias nem sempre consegue colmatar as desigualdades pré-existentes, conseqüentes do seio familiar, do meio, da raça, do sexo, entre outras. Por outro lado, verificamos que os estudantes à medida que avançam no seu percurso académico vão perdendo o gosto pela leitura, o que nos leva a concluir que a escola não está a desempenhar bem a sua função, pois deveria acontecer exatamente o contrário (Prados & Lorca, 2003).

Assim, Sequeira (2000) opina que está provado que a leitura e a escola são indissociáveis, mas também está provado que o gosto da leitura decresce à medida que os estudantes vão avançando na escolaridade, embora os docentes tentem prestar atenção à leitura. Ainda que os docentes dispensem atenção à leitura, as práticas que os docentes aplicam nas suas aulas não têm conseguido formar leitores eficazes. Podemos verificar que os docentes muitas das vezes utilizam sempre as mesmas estratégias nas suas aulas. Geralmente, escolhe-se um texto do manual, analisa-se e no final realiza-se uma composição relacionada com o texto. Para Duarte (2001, p. 25) as aulas de língua materna “correspondem a uma prática muito enraizada e da qual tem resultado um produto final não muito feliz”. Segundo Carvalho (2010), utilizam-se frequentemente os manuais escolares, e estes na maior parte das vezes são muito pobres, tendo um peso muito grande nas aulas de língua materna, o que ocasiona conseqüências más ao nível da competência da leitura assim como ao nível do prazer de ler, uma vez que os textos são praticamente sempre do mesmo género, assim como as atividades propostas e a interação professor-aluno (Sousa, 2000). Assim, é fundamental o uso de outros materiais que sejam mais ricos e variados linguisticamente, como por exemplo jornais, revistas, DVD's, CD's (Silva, 2004).

Não nos podemos esquecer que a escola tem um papel privilegiado no ensino da aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, qualquer explicação ampla nesta função, para além do ensino de comportamentos que auxiliam o aluno no acesso à descodificação e compreensão, deve sempre ter em conta que devem ensinar as crianças com gosto no

que estão a fazer. Gostar de ler deve ser sempre visto como um objectivo e uma finalidade, acrescentando-se o facto das crianças leitoras apresentarem níveis de aprendizagem superiores.

A aprendizagem de interesses e de hábitos de leitura estáveis é um procedimento ininterrupto, que se deve iniciar em casa e dar seguimento na escola. Estes interesses e hábitos leitores, durante a escolaridade, devem ser muito desenvolvidos pois são essenciais para as restantes atividades escolares (Santos, 2000).

Um aspecto fundamental para que as crianças e jovens gostem e tenham prazer na leitura é coloca-los diante de textos que vão ao encontro das suas expectativas e interesses. Por isso, tem de se conhecer as suas preferências. Quando obrigamos as crianças e os jovens a lerem literatura que não vai ao encontro dos seus interesses é o mesmo que estar a fazer com que as crianças não gostem de ler e nunca mais peguem num texto sem serem obrigadas (Magalhães & Alçada, 1994, cit in Alçada, 2005).

Por outro lado, devemos ter sempre em conta a capacidade dos estudantes em descodificar, e escolher textos que vão ao encontro dessa capacidade. Se escolhermos textos muito difíceis, quer a nível semântico ou linguístico, para os estudantes que temos à nossa frente, vamos estar a desmotivá-los, podendo levar, mesmo a uma rejeição da leitura (Santos, 2000).

No entanto, podemos verificar, através de algumas investigações, que a escola nem sempre consegue facultar um contexto de aprendizagem suficientemente válido para que as aptidões de leitura, escrita e cálculo possam ser adicionadas de maneira a que estas se demonstrem transponíveis para outros contextos e capazes de apoiar novas aprendizagens. Ao invés, muitas vezes estas aprendizagens dificilmente se irão usar noutros contextos, ou seja as aprendizagens efectuadas são pouco articuláveis a outros conhecimentos e vulneráveis a retrocesso (Benavente, 1996, cit in Duarte, 2000).

Também Pereira (2003) corrobora com esta opinião, referindo que muitas vezes observa-se uma descontinuidade total entre a maneira de ler e de escrever à qual as crianças estavam acostumadas e a que aprende na escola o que vai trazer consequências na sua motivação, interesse e desempenho na aprendizagem. Um outro aspecto que devemos ter em consideração são as diferenças individuais de cada criança, porque muitas vezes não se trata do aluno ir mais adiantado ou atrasado, contudo estes estudantes têm estratégias diferentes de criarem as suas componentes da atividade leitora (Fayol et al.,

2000). É essencial ter em atenção que existem algumas crianças que antes de entrarem para a escola já desenvolveram o seu projeto pessoal leitor, isto é, elas querem aprender a ler para poderem ler as suas histórias preferidas, ou para lerem as legendas da TV,... Porém, existem outras que ainda não desenvolveram este projeto, ou seja, ainda não sentiram necessidade de aprender a ler (Martins, 1996, cit in Pereira, 2000). Apesar de atribuirmos grande importância ao papel da família nesta tarefa, a escola também pode ajudar a atenuar ou mesmo anular as desigualdades de recursos com que alguns estudantes se apresentam. Aprender a ler é um procedimento que nos segue ao longo de toda a nossa vida, não dizendo respeito somente aos primeiros anos escolares (Sim-Sim, 1997, 1998; Samuels, 2002; Cerda, 2003). Assim, a escola não possui somente o objectivo de ensinar a ler, mas também o objectivo de criar leitores, e para tal deve desenvolver uma intervenção e atuação apropriadas.

IV.2.3 – Da obrigatoriedade ao prazer de ler

Para Pennac (1998) e Bluten (2005), o professor não tem somente de conhecer todo o processo de compreensão de leitura, mas também a tarefa de criar nos estudantes o gosto pela leitura. Muitas das vezes esta não é uma tarefa fácil, mas se o professor escolher um livro ou um texto que lhes interesse, irá mostrar-lhes o caminho que os levará ao prazer da leitura, partilhando a sua leitura com os estudantes.

O professor não pode simplesmente pedir às crianças que leiam, ele deve ser um exemplo a seguir, ele próprio tem que mostrar que lê e que não consegue viver sem a leitura. Para que os indivíduos leiam cada vez mais é necessário que os formadores leiam, pois “quem lê, e gosta de ler, fala das suas leituras. Quem lê, e gosta de ler, usa para os livros as palavras da sua relação com o mundo. Há os que dizem recomendando: isto é bom; importante; deves ler isto; devias ler. No entanto, mais depressa se aventura a ler quem ouve: isto é bonito; disto vais gostar” Jorge (1996, p. 38). Nós, enquanto pais e docentes, jamais poderemos convencer as crianças a lerem se nós próprios não lemos, isto porque a motivação leitora será estimulada por uma comunidade que lê, que costuma ler aos olhos dos outros e que faz da leitura um gesto de amor com a palavra e com a cultura (Sequeira, 2000; Vilanova, 2002).

A verdadeira pedagogia da leitura vive na motivação, e esta segundo alguns autores vai diminuindo à medida que o aluno vai efetuado o seu percurso académico. À medida que os anos vão passando a leitura começou a ser uma barreira que os estudantes têm dificuldades em ultrapassar, assim como a escrita (Fonseca, 1994; Cruz, 2007).

Verifica-se que as crianças quando entram para a escola estão fortemente motivadas para aprender a ler. Porém, passado algum tempo as crianças começam a desmotivar. Esta situação leva-nos a pensar nas causas que podem provocar tal desmotivação, como por exemplo: será a televisão? Serão os videojogos? Ou será que a culpa é da família que não estimula a criança a gostar de ler? Osoro (2002), diz-nos que estas causas também influenciam a criança, no entanto a escola também tem de analisar os seus métodos e atitudes, pois estas estão a dificultar o gosto pelo livro.

É nos primeiros anos de vida que a leitura pode ser vista como um outro mundo cheio de fantasia. Proust (1997, p. 5) diz-nos que “não há talvez dias da nossa infância que tenhamos tão intensamente vivido como aqueles que julgávamos passar sem tê-los vivido, aqueles que passávamos com um livro preferido”.

É necessários que os docentes repensem as suas práticas, e modifiquem as suas metodologias. Todos os dias as crianças têm uma experiência de leitura, no entanto esta repete-se sempre da mesma maneira, não havendo espaço para modificações (Osoro, 2002). Não se dá oportunidade aos estudantes que leiam os seus textos preferidos, que façam uma leitura livre, espontânea e informal, em que o aluno lê simplesmente por ler, sem que o professor lhe peça algo em troca. Assim a leitura, é uma atividade rotineira que é imposta e desagradável.

IV.3 – Da alfabetização à literacia

À medida que a concepção de leitura se foi desenvolvendo, também as noções e finalidades se foram modificando, demonstrando as preocupações sociais, culturais, políticas e económicas na época correspondente.

É deste modo, que nos anos 50 e de acordo com a UNESCO, um analfabeto era um sujeito que não conseguia ler nem escrever um acontecimento do dia-a-dia (Fernandes, 1996; Badwen e Toledo, 2002).

Na década seguinte, surge uma preocupação com a necessidade de alfabetização “se tornar funcional, dando prioridade ao desenvolvimento económico e social e à satisfação das necessidades de mão-de-obra” (Fernandes, 1996, p. 12). Nesta década valorizava-se não só o indivíduo que sabia ler, mas também aqueles que tinham uma formação profissional para que pudesse ter um emprego, o que originou com que as pessoas não vissem a leitura como algo valioso, mas sim como uma forma de alcançar uma finalidade imediata.

Na década 70, a alfabetização era direccionada para a libertação do sujeito. A leitura fazia com que o indivíduo tivesse acesso ao conhecimento e este por sua vez dava “poder” ao indivíduo (Fernandes, 1996; Sousa, 2000).

Depois a alfabetização passou a ser vista como “multifuncional, próxima do conceito de educação ou formação de base, cujo objectivo é fazer adquirir competências no que respeita à leitura, escrita e cálculo, mas também conhecimentos fundamentais que permitam ao indivíduo tornar-se mais autónomo e satisfazer as suas próprias necessidades” (Idem, p. 22). Ou seja, é nesta altura que a escrita e a leitura passam a ser vistas como conhecimentos essenciais e como principais instrumentos de aprendizagem, uma vez que possibilitam o crescimento pessoal e colectivo.

Como se sabe, Martins et al. (2000), refere que este conceito de alfabetização foi alterado não tendo apenas em conta as questões políticas, mas também factores de ordem social, cultural e económica, pois com os censos podia-se verificar o nível de alfabetização que a população possuía. No início, notava-se uma preocupação em alfabetizar as pessoas, para que as taxas de analfabetismo fossem cada vez menores, levando a pensar que a massificação do ensino levava a erradicação dos analfabetos, criando-se assim a escolaridade obrigatória. Porém, verificou-se que nos países onde a escolaridade obrigatória era mais longa, estes também mostravam problemas em usar o material escrito (Benabente, et al., 1996, cit in Martins et al., 2000).

Assim, iniciou a ideia de que começou a haver um novo tipo de analfabetismo, pois, apesar da população ter aumentado os anos de escolarização, mostra que ainda existem muitas dificuldades quer ao nível leitor, escrita e cálculo, o que vai dificultar a sua integração plena na sociedade em que está inserido. Benabente, et al. (1996, p. 4, cit in Silva & Conde, 2007). Assim, a este termo alfabetização acrescentou-se o termo funcional, pois verifica-se que muitos sujeitos, embora tenham ido à escola, não

conseguem usar os saberes adquiridos, isto é, são indivíduos alfabetizados mas não com uma alfabetização funcional. É a partir deste termo de alfabetização funcional que se originou o termo literacia.

Para Candeias (2000, p. 210) a noção de literacia “não se opõe ao de “alfabetização funcional”, que equaciona precisamente as competências necessárias à execução de novas tarefas, de modo a que cada pessoa assegure o seu próprio desenvolvimento e o da sua comunidade”. De acordo com a UNESCO (1977), um analfabeto funcional é o indivíduo que não consegue agir com eficiência dentro do seu grupo ou da sua comunidade, ou seja é o indivíduo que não consegue utilizar-se da leitura, da escrita e da aritmética para bem do seu próprio desenvolvimento e do sua comunidade. Isto é, um indivíduo alfabetizado deve estar apto para conseguir desempenhar todas as tarefas que envolvam a leitura, como por exemplo: ler um impresso, um formulário, um cheque, um aviso, rótulos, etiquetas, mapas, esquemas, etc.

Ao longo dos tempos o conceito de alfabetização foi sofrendo algumas alterações. “Nos finais do século XIX, e durante uma boa parte do século XX, a constelação de termos que se articulava em torno da palavra “alfabetização” tinha uma definição imprecisa, e portanto manipulável pelos poderes e contrapoderes que ocupavam ou procuravam ocupar o centro da vida, as suas variações contemporâneas, que têm como referencia o termo “literacia”, parece não escapar ao mesmo estigma” Candeias (2000, p. 209).

Delgado-Martins (2000) refere que não nos podemos esquecer destas considerações, mas que importa dizer que o termo literacia se refere a uma apreensão mais recente que não tem a ver com a obrigatoriedade de frequência do sistema escolar, mas sim com as aptidões de ler, e de escrita dos indivíduos que frequentam o sistema escolar. Assim se explica que os textos usados para avaliar o nível de literacia não tenham sido textos escolares, mas sim textos que utilizamos no nosso dia-a-dia e que nos são essenciais para vivermos em sociedade. Daí que, para lá da alfabetização, ou seja, do nível básico da leitura e da escrita, os indivíduos necessitem de “desenvolver capacidades especializadas em vários tipos de texto: textos em prosa, poesia, relatórios, legislação, artigos de jornais e revistas, textos dos manuais de diversas disciplinas, textos literários, documentos, formulários, gráficos, mapas, tabelas, mas também banda desenhada, e

escrita em suportes variados, papel, ecrã de televisão ou de computador, telas e quadros electrónicos” Delgado-Martins (2000, p. 17).

Podemos dizer que o conceito de literacia significa o conceito de leitura, isto é, ler não é somente descodificar os signos linguísticos mas também compreender o que estamos a descodificar, ideia que todos os investigadores dos nossos dias concordam. Assim, uma vez que o principal objectivo é a compreensão, existe cada vez mais uma preocupação com a aptidão dos indivíduos para a extração de significado de textos, embora tenham a capacidade de decifração (Santos, 2000).

Literacia distingue-se de alfabetização pois ela pretende que os estudantes tenham competências e que as consigam colocar em prática. Ou seja, Literacia é a capacidade de conseguir utilizar a o material impresso de maneira a conseguir viver em sociedade, ou seja, conseguir interpretar informação escrita de modo a atingir as suas competências pessoais, assim como a construir e aumentar os seus próprios conhecimentos. (Benavente et al., 1996, p. 6, cit in Salgado, 2011). Formar leitores é criar estudantes que estejam capazes de utilizar no seu dia-a-dia a capacidade de compreender e usar todos os tipos e formas de material escritos requeridos e utilizados pelos sujeitos que constituem uma determinada sociedade.

Nos dias de hoje, residimos numa sociedade da informação, e onde se começou a falar noutra tipo de analfabetismo, que afeta uma grande parte da população portuguesa, pois apesar de terem aumentado os anos do ensino obrigatório, as pessoas demonstram inaptidões de domínio da leitura, da escrita e do cálculo, o que vai provocar uma certa discriminação dentro de uma determinada sociedade. Este novo tipo de “analfabetismo”, têm a ver com aprendizagens insuficientes, mal consolidadas e pouco usadas no dia a dia. Pensa-se assim, que literacia é a aptidão de cada sujeito em apreender e utilizar a informação escrita incluída em vários materiais impressos, de modo a obter as suas competências, a ampliar os seus próprios saberes, capacidades e a informar ativamente a sociedade. O conceito de literacia ultrapassa a compreensão e descodificação de textos, para abranger um conjunto de aptidões de processamento de informação que os sujeitos utilizam na resolução de tarefas, na sua vida pessoal e nos contextos sociais. Assim sendo, literacia digital é a confiança no uso dos meios digitais, assim como conhecer os media e exteriorizar uma atitude crítica. Esses saberes proveem também do uso das tecnologias (Sim-Sim, 2010).O mundo está em revolução. A tecnologia veio para ficar e está a mudar

a forma como vivemos. A nossa vida é um misto de interações e acontecimentos offline e online e acontece por intermédio da tecnologia. No entanto, não estamos a preparar as gerações mais novas para esta nova realidade onde a literacia digital é fundamental.

Segundo Gonçalves (2012) a Literacia digital não pode ser vista de um modo leviano. Esta competência não é somente saber ligar o computador, ou conhecer as peças de hardware básicas, mas é necessário também, conhecer e usar uns alguns softwares, assim como saber alguma coisa acerca da internet. A literacia digital é muito mais do que isso, e, temos que ter em conta que a mesma não se adquire dando computadores aos estudantes sem nenhuma estratégia de ensino. Cada vez mais, para que possamos estar totalmente integrados na nossa sociedade é fundamental ser capaz de construir ferramentas digitais. O ensino das tecnologias de informação nas escolas tem de ser mais ambicioso e não pode ficar somente por ensinar a usar este ou aquele software, mas sim prepará-los para uma vida ativa utilizando estes meios.

Segundo Alkalie Hamburger (2004, p. 12) a literacia digital é “mais do que a habilidade para o uso de software, a literacia digital inclui uma grande variedade de competências: cognitivas, motoras, sociológicas e emocionais.” Estes autores referem que o modelo conceptual é composto por cinco maiores competências que compreendem a literacia digital

- A) foto-visuais: ler informações de ambientes gráficos;
- (B) reprodutivas: utilizar a informação para criar novos materiais significativos;
- (C) derivadas: construir o edifício da informação a partir do hipertexto;
- (D) deinformação: avaliar a qualidade e a validade da informação;
- (E) sócio-emocionais: compreender as regras do ciber-espço e aplicá-las na comunicação online, com ética.

Segundo Alvim (2011), quem consegue adoptar um modelo de literacia, e quem o utiliza diariamente consegue refletir sobre a sua aproximação à informação e a construção do verdadeiro conhecimento, ou seja, quem é capaz de alcançar determinados patamares de competência da informação é capaz de identificar outras fontes de informação, e para isso esse individuo é capaz de desenvolver estratégias de pesquisa, acedendo à informação tendo em conta diferentes suportes, passando posteriormente para a avaliação do percurso e do produto integrando a informação como novos saberes.

IV.4 – As Atividades de Leitura na Sala de Aula

Na escola, os docentes usam frequentemente materiais não comercializados como complemento dos livros.. Os quadros das salas de aula proporcionam imagens um pouco mais visíveis e duradouras. Os pequenos letreiros que indicam as partes da sala, tais como «*Porta*», «*Cantinho dos livros*», etiquetas com o nome dos estudantes colocadas nas respectivas carteiras, também são muito eficazes e acessíveis. Os sinais e avisos proporcionam oportunidades para praticar a leitura e, frequentemente servem para comparar palavras similares. Os quadros de letras feitos pelos próprios docentes são baratos e permanentes. Os quadros para afixar as realizações artísticas e literárias dos estudantes constituem bons centros de interesse. A construção de mapas de experiências é geralmente um trabalho de grupo baseado nas experiências e interesses vitais das crianças. Não se limita aos estádios iniciais da aprendizagem da leitura, podendo realizar-se a qualquer nível (Sim-Sim, 2010; Rasinski & Padak, 2008).

Neste sentido, Stauffer (1970, cit in Morais, 2004), descreveu pormenorizadamente a maneira como as crianças podem utilizar histórias de experiências individuais para «fundar bancos de palavras» e, simultaneamente, desenvolver as aptidões inerentes à escrita criativa. Sublinhou a necessidade de uma biblioteca de aula para permitir às crianças a prática individual da leitura de livros e ainda a importância da instrução em grupo através de atividades de leitura e reflexão, orientadas com o fim de formar e fomentar as aptidões autorreguladas inerentes à leitura crítica e criativa. Para tanto, podem utilizar-se textos escolhidos de literatura de ficção ou não, e empregam-se frequentemente livros de leitura básicos, em virtude do seu controle do vocabulário, dos conceitos, das ilustrações e da extensão dos textos (Rasinski, 2009).

Capítulo V- OBJETIVOS E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

No planeamento de uma investigação é determinante o delinear dos objetivos da mesma. Face às questões de investigação iniciais, surgem as hipóteses cuja veracidade é necessário determinar. Segue-se a apresentação dos objetivos e hipóteses deste trabalho.

V.1- Objetivos

Partindo-se do pressuposto que a formulação do objetivo de um trabalho de investigação é um processo que possibilita ao investigador explorar, identificar, descrever ou, ainda, explicar e prever um determinado fenómeno, conforme argumenta Fortin

(2000), devendo ser formulado com grande economia de palavras, este processo implica que se estabeleça uma relação de causa/efeito, para que se atinjam os objetivos propostos.

Este estudo visa identificar o rendimento leitor das crianças e verificar os hábitos leitores dos pais e verificar de que modo os hábitos leitores dos pais podem ou não interferir no rendimento leitor das crianças. Assim, são objetivos deste estudo:

- 1- Caracterizar o rendimento leitor das crianças do 1º CEB;
- 2- Caracterizar os hábitos de leitura dos pais;
- 3- Relacionar os hábitos de leitura com o rendimento leitor;
- 4- Analisar a relação entre os hábitos de leitura dos pais e o rendimento leitor das crianças no 1º CEB;
- 5- Analisar se existem diferenças significativas entre os estudantes do sexo feminino e do sexo masculino, relativamente ao rendimento leitor;
- 6- Verificar se o número de livros que os pais leem influencia o rendimento leitor das crianças;
- 7- Identificar a relação entre o facto dos filhos pedirem aos pais para contarem histórias e o seu rendimento leitor;
- 8- Averiguar se o facto de as crianças terem livros em casa influi o seu rendimento leitor;
- 9- Verificar se existe relação entre o facto dos pais darem muita importância à leitura e com o rendimento leitor das crianças;

V.2- Hipóteses

Para a concretização do estudo, foram formuladas as seguintes hipóteses, que passamos a enunciar:

- 1- Existe relação entre os hábitos de leitura dos pais e o rendimento leitor das crianças do 1º CEB.
- 2- As crianças que têm pais com grandes hábitos leitores, são melhores leitores.
- 3- Há diferenças significativas entre os estudantes do sexo feminino e do sexo masculino, no que refere ao rendimento leitor das crianças.
- 4- Existe uma relação direta entre o número de livros que leem os pais e o rendimento leitor das crianças.

5- O nível de interesse pela leitura dos pais, está relacionado com o rendimento leitor das crianças.

6- Existe um maior rendimento leitor, nas crianças cujos pais leem literatura.

7- O facto dos filhos pedirem aos pais para lhes contarem histórias vai influenciar o seu rendimento leitor.

8- O número de livros que têm em casa influencia o rendimento leitor dos estudantes.

9- O grau de importância que os pais e as mães dão à leitura influi o rendimento leitor das crianças.

Capítulo VI- ANÁLISE DE DADOS

A metodologia segundo Elhart (1988, cit in Carmo, 1998, p. 67), consiste “no conjunto de passos a percorrer e dos meios que o conduzem aos resultados”. Fundamentalmente, trata das estratégias e procedimentos utilizados para solucionar o problema de investigação. Esta tem por objectivo compreender o procedimento científico. Para tal constitui-se como uma descrição sistemática de como a investigação se vai realizar.

O desenho de investigação segundo Fortin (2000, p. 65), é “o plano lógico criado pelo investigador com vista a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas”. Ainda segundo a mesma autora, o desenho para além de visar responder às questões de investigação, tem por objectivo controlar as potenciais fontes de enviesamento, que podem influenciar os resultados do estudo. Elaborando

cuidadosamente o seu projeto de investigação, o investigador pode eliminar ou, pelo menos, reduzir as fontes de erro de maneira que uma só explicação razoável emerja dos resultados obtidos.

De acordo com o nosso problema, o tipo de investigação que iremos desenvolver é uma investigação quantitativa.

A investigação quantitativa baseia-se numa filosofia “lógico-positivista”, ou seja, é algo que é externo ao investigador, algo único que se pode dividir em variáveis (só existe uma realidade).

Este tipo de investigações têm por objectivo explicar a realidade, comprovando hipóteses teóricas, antevendo a ocorrência e magnitude de um fenómeno, descobrindo algumas das suas características (Tuckman, 2000).

Esta investigação pretende descrever a realidade, para que a mesma se possa prever e controlar, por outro lado, pretende que se consigam obter generalizações, independentemente do tempo ou do contexto em que este está inserido, para que se criem leis que expliquem certos fenómenos. Neste tipo de investigação, o investigador é visto como um indivíduo que não tem qualquer opinião acerca do assunto em questão, ele tem que ser livre de valores, procura dar ênfase ao instrumento utilizado (Carmo & , 1998).

A metodologia empírico-analítica separa a teoria da prática, isto porque a teoria tem um carácter normativo face à prática. A maior parte dos problemas que investiga resulta em postulados e teorias, apesar de não ter em conta as necessidades dos indivíduos. Os instrumentos implicam a quantificação dos dados, utilizando inquéritos, testes, escalas de medida, entre outros. A análise dos dados é de carácter dedutivo e utiliza análises quantitativas (Fortin, 2000).

A investigação qualitativa baseia-se numa filosofia “naturalista-fenomenológica”, ou seja, tem em conta o ser humano, o social, o que não pode ser medido pois as variáveis são infinitas. Existem várias realidades que têm de se ter em conta (é algo que se constrói). A sua finalidade não é a realização de leis, mas sim interpretar os fenómenos e poder retirar conclusões tendo em conta o tempo e o contexto. Neste tipo de investigação o investigador está muito “ligado” ao investigado, (pode até mesmo entrar na investigação). Estas investigações têm lugar em problemas que estejam relacionados com necessidades de um determinado grupo social. Tem como objectivo compreender a situação mas tendo em conta o ponto de vista dos sujeitos. A teoria interliga-se com a prática com retro-

informação e modificações da teoria tendo em conta os dados obtidos. Os instrumentos são de ordem qualitativa (ex: observação participante, entrevista informal, grupos de discussão...). A análise dos dados também é qualitativa o que vai originar várias etapas (redução, categorização, representação, validade e interpretação). (Gil, 1995; Creswell, 2003; Almeida & Freire, 2008)

Neste estudo optamos por conjugar os dois tipos de investigação dado que os dados dos testes de leitura e dos questionários têm de ser quantificados, enquanto que as informações sobre conhecimentos adquiridos no grupo de discussão dos docentes e na entrevista realizada aos pais reportam-nos para uma investigação qualitativa descritivo interpretativa. (Cohen, Marion e Marrison, 2000)

De acordo com Sim-sim (1995) “Na escola, a leitura é uma ferramenta que ajuda num grande leque de atividades: mediante uma boa compreensão leitora as crianças podem localizar a informação que desejam, podem usar o dicionário, podem utilizar um índice, utilizar os ficheiros de trabalho, resolver problemas, utilizar a biblioteca, interpretar gráficos, planos ou mapas (...).” Compreendendo com profundidade, podem seleccionar e avaliar a informação com que trabalham, ajuizando a sua validade, podem seguir indicações ou instruções para qualquer trabalho, podem distinguir o principal do secundário, captar uma sequência de ideias, tirar conclusões, ver revelações, fazer inferências, podem classificar, resumir, tomar notas, desfrutar com a leitura visualizando as imagens que oferecem os livros, captar a intenção do autor, acercar-se de um texto literário...

Esta atividade afecta, pois, praticamente todas as matérias escolares: linguagem, matemática, ciências naturais, sociais (...) e portanto é necessário que os docentes conheçam bem todos os aspectos que incidem na mesma” (Catalã, 2001, p. 11-12).

Uma vez que a leitura é fundamental para todas as pessoas enquanto indivíduos de uma sociedade, ao longo desta investigação prendemos dar resposta às seguintes questões principais:

- 1- Qual a relação entre os hábitos de leitura dos pais e o rendimento leitor das crianças do 1º CEB?
- 2- Haverá diferenças significativas entre os estudantes do sexo feminino e do sexo masculino, no que diz respeito ao rendimento leitor?

- 3- Será que existe uma relação direta com o número de livros que os pais leem e o rendimento das crianças do 1º CEB?
- 4- De que modo o nível do interesse leitor por parte dos pais interfere com o rendimento leitor dos seus filhos?
- 5- Haverá um maior rendimento leitor nas crianças cujos pais leem literatura?
- 6- Será que o facto dos filhos pedirem aos pais para lhes contarem histórias vai influenciar o seu rendimento leitor?
- 7- O número de livros que têm em casa irá influenciar o rendimento leitor dos estudantes?
- 8- De que modo o grau de importância que os pais e as mães dão à leitura influi o rendimento leitor das crianças?

VI.1- Amostra

A amostra desta investigação é constituída por estudantes do 2º, 3º e 4º anos de escolaridade nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, de um agrupamento do conselho de Viseu, pelos docentes e pelos respectivos pais. Este agrupamento inclui nove escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Duas destas escolas situam-se numa vila e as outras nove escolas situam-se no meio rural. Os Encarregados de Educação destas crianças exercem a sua profissão no sector primário e secundário, sendo que a maioria dos pais possui o 1º Ciclo de escolaridade e na sua maioria o nível socioeconómico e cultural é baixo.

Desta amostra, foram ainda escolhidos aleatoriamente dez docentes para participarem no grupo de discussão, com o objectivo de aferir o nível dos hábitos leitores das crianças e dos encarregados de educação. E ainda, dezanove pais, aos quais realizamos uma entrevista para analisar os seus hábitos leitores, assim como os dos seus filhos.

VI.1.1- Caracterização dos estudantes

O número de estudantes por turma varia consoante a escola, no entanto este está compreendido entre os 10 e os 24 estudantes por turma. Existe um menor número de estudantes nas turmas rurais.

Na tabela que se segue podemos observar a distribuição dos estudantes, pelos anos lectivos.

Tabela n.º 3 - Número total de estudantes matriculados (2008/ 2009) no 1º CEB

Ciclo	Ano	N.º de Turmas	N.º de Estudantes
1º Ciclo	1.º	27	134
	2.º		139
	3.º		144
	4.º		129
Total			546

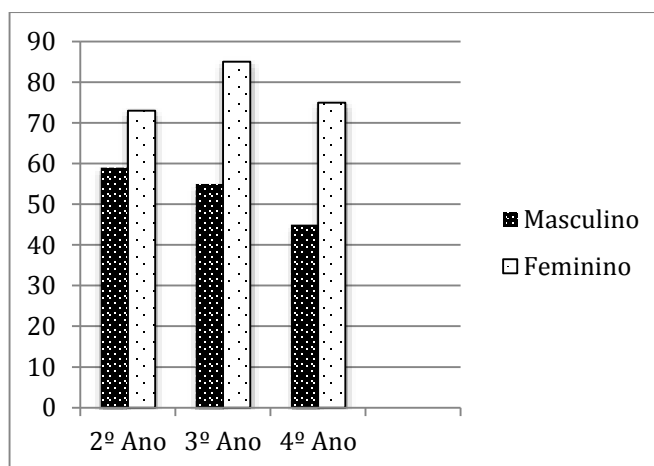
Podemos verificar que existem 546 estudantes que frequentam o 1º ciclo do ensino básico. Destes, 134 frequentam o 1º ano, 139 o 2º ano, 144 o 3º ano e 129 o 4º ano. Os estudantes que participam neste estudo são os estudantes do 2º, 3º e 4º anos, perfazendo a totalidade de 407. No entanto, a nossa amostra é de 392 estudantes, uma vez que os restantes 15 foram excluídos, pois possuíam currículo alternativo (deficiência mental).

Pela interpretação da tabela n.º 4 e do gráfico número 1, que se segue, podemos verificar que existem 59 (15,1%) estudantes do sexo masculino no segundo, 55 (14,0%) no terceiro ano e ainda 45 (11,5%) no quarto ano de escolaridade. Existem 73 (18,6%) dos estudantes do sexo feminino no segundo, 85 (21,7%) terceiro ano de escolaridade e ainda 75 (19,1%).

Tabela n.º 4 - Distribuição dos estudantes segundo o sexo e o ano de escolaridade

Anode Escolaridade	Masculino (n=159 ; 40,6%)		Feminino (n=233 ; 59,4%)		Total (n=392 ; 100,0%)	
2º Ano	59	15,1%	73	18,6%	132	33,7%
3º Ano	55	14,0%	85	21,7%	140	35,7%
4º Ano	45	11,5%	75	19,1%	120	30,6%
Total	159	40,6%	233	59,4%	392	100%

Gráfico n.º 1 - Distribuição dos estudantes segundo o sexo e o ano de escolaridade

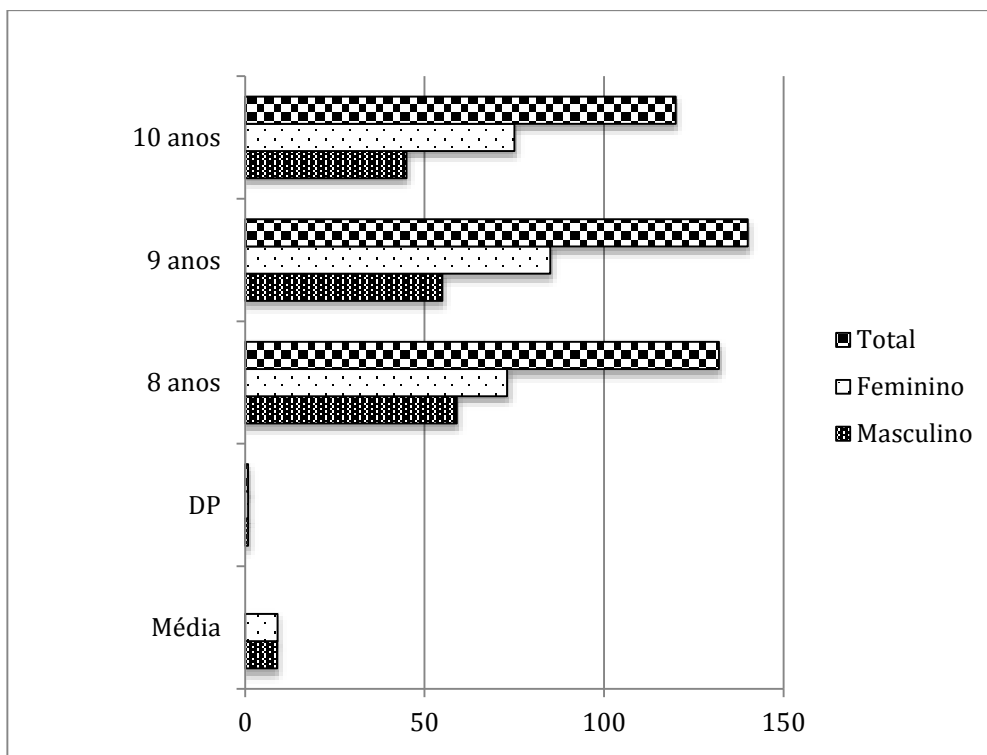


Na tabela número 5 e no gráfico número 2 podemos observar a caracterização sociodemográfica das crianças, tendo em conta a média e desvio padrão tanto no sexo feminino como no sexo masculino. Podemos ainda visualizar o número de estudantes tendo em conta a sua idade e o seu sexo.

Tabela n.º 5 - Caracterização Sociodemográfica dos Leitores

Caracterização sociodemográfica dos Leitores	Masculino		Feminino		Total	
	(n=159; 40,6%)		(n= 233; 59,4%)		(n=392; 100,0%)	
Idade						
Média	8,91		9,01		8,97	
DP	0,806		0,799		0,802	
8 anos	59	37,1%	73	31,3%	132	33,7%
9 anos	55	37,1%	85	36,5%	140	35,7%
10 anos	45	34,6%	75	32,2%	120	30,6
Total	159	100,0%	233	100,0%	392	100,0%

Gráfico n.º 2- Distribuição dos estudantes segundo a caracterização Sociodemográfica dos leitores



Pela interpretação da tabela n.º 5 e no gráfico n.º2 podemos constatar que existem 159 (40,6%) dos estudantes são do sexo masculino e 233 (59,4%) do sexo feminino. As idades destas crianças variam entre 8 anos e os 10 anos no sexo masculino, tendo uma média de 8,91 e um desvio padrão de 0,806. No sexo feminino as idades variam entre oito e dez anos, tendo uma média de 9,01 e um desvio padrão de 0,799. Destes dados podemos observar que existem 59 crianças do sexo masculino e 73 do sexo feminino com oito anos de idade. Existem 55 crianças do sexo masculino e 85 do sexo feminino com nove anos de idade. Existem, ainda 45 crianças do sexo masculino e 75 do sexo feminino com dez anos de idade. Assim, podemos concluir que em ambas as idades existem mais estudantes do sexo feminino.

VI.1.2- Caracterização dos pais

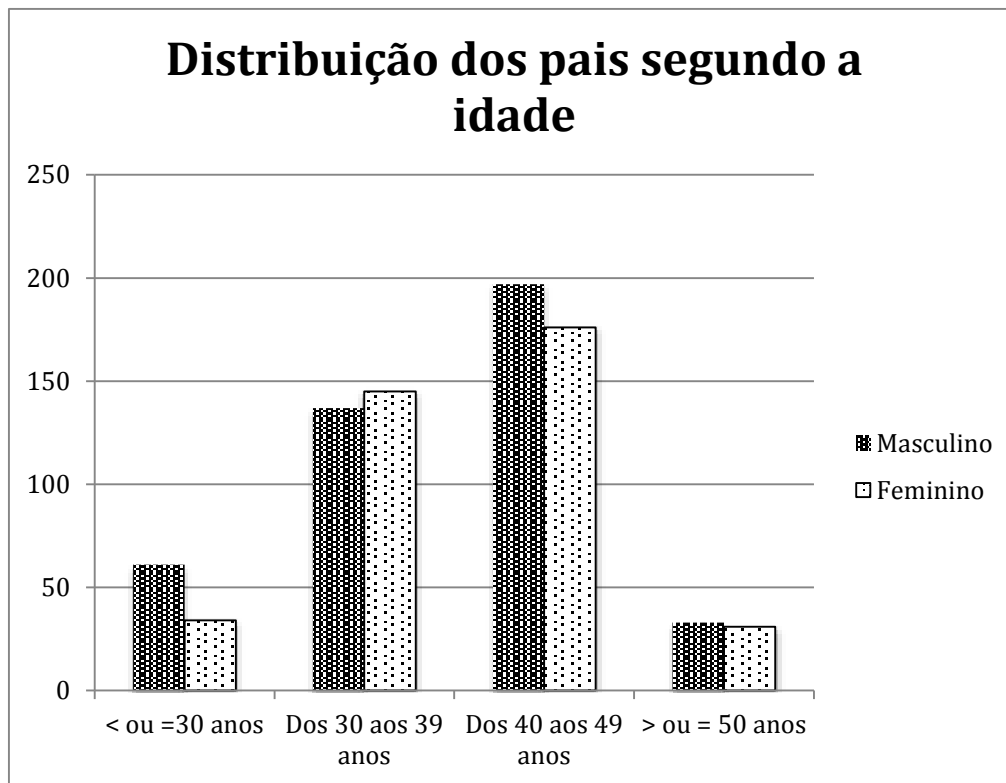
No nosso estudo existem 392 crianças. No entanto, existem 19 que não têm pai e 6 criança que não têm mãe. Assim sendo, vamos considerar os 373 pais como os 100%

do sexo masculino e as 386 mães como os 100% das mães. Na tabela número 6 e no gráfico número 3 podemos observar a distribuição dos pais segundo a idade.

Tabela n.º 6 - Distribuição dos pais segundo a idade

Caracterização sociodemográfica dos Pais	Masculino (n=373; 100%)		Feminino (n= 386; 100%)	
Idade				
<ou = 30 anos	6	1,6%	34	8,8%
Dos 31 aos 39 anos	137	36,7%	145	37,6%
Dos 40 aos 49 anos	197	52,8%	176	45,6%
> ou = 50 anos	33	8,8%	31	8,0%
Total	373	100,0%	386	100,0%

Gráfico n.º 3 - Distribuição dos pais segundo a idade



Na tabela n.º 6 e do gráfico n.º 3 podemos verificar que no sexo masculino existe somente 6 (1,6%) dos pais com idade igual ou inferior a 30 anos; 137 (36,7%) dos pais com idades compreendidas entre os 31 e os 39 anos; 197 (52,8%) dos pais com idades entre os 40 e os 49 anos e ainda que existem 33 (8,8%) pais com idade igual ou superior a 50 anos. No sexo feminino podemos constatar que a idade das mães varia entre: 34 (8,2%) das mães com idade igual ou inferior a 30 anos; 145 (37,6%) das mães com idades compreendidas entre os 31 e 39 anos; 176 (45,6%) de mães cuja idade se situa entre os 40 e os 49 anos e somente 31 (8,0%) com idade igual ou superior a 50 anos.

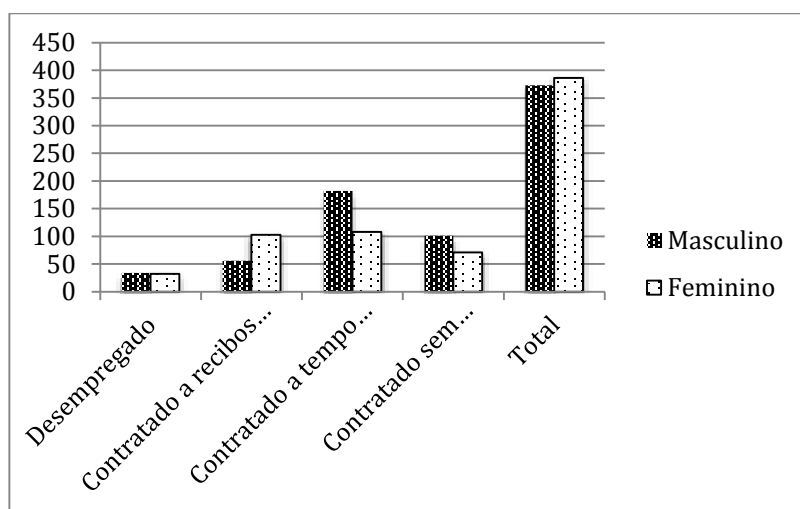
Na tabela n.º 7 e no gráfico n.º 4 podemos ver a distribuição dos pais e das mães tendo em conta a sua situação profissional, ou seja, podemos ver se estes estão

desempregados, se são contratados a recibos verdes, se são contratados a termo certo ou ainda se são contratados sem termo/efetivos.

Tabela n.º 7 - Distribuição dos pais segundo a situação profissional

Situação Profissional	Masculino (n=373; 100%)		Feminino (n= 386; 100%)	
	Desempregado	34	9,1%	32
Contratado a recibos verdes	56	15,0%	103	26,7%
Contratado a tempo certo	182	48,8%	108	46,6%
Contratado sem termo/ efetivo	101	27,1%	71	18,4%
Total	373	100,0%	386	100,0%

Gráfico n.º 4 - Distribuição dos pais segundo a situação profissional



Na tabela n.º 7 e do gráfico n.º 4 podemos verificar que dos 373 (100%) indivíduos do sexo masculino verificamos que 34 (9,1%) se encontram desempregados; 56 (15,0%) contratados a recibos verdes; 182 (48,8%) contratados a tempo certo e 101 (27,1%) contratados sem termo ou seja efetivos num determinado trabalho. Do sexo feminino totalizando 386 indivíduos podemos constatar que 32 (8,3%) se encontram

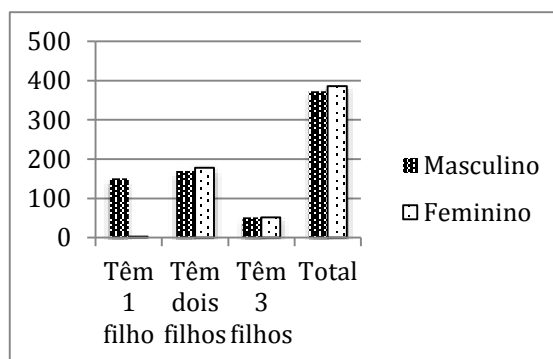
desempregadas; 103 (26,7%) contratadas a recibos verdes; 108 (46,6%) contratadas a tempo certo e 71 (18,4%) contratadas sem termo, ou seja, efetivas.

Na tabela n.º8 e no gráfico n.º 5 podemos ver o número de filhos que os pais e as mães possuem.

Tabela n.º 8 - Distribuição dos pais segundo o número de filhos

Número de Filhos	Masculino (n=373; 100%)		Feminino (n= 386; 100%)	
Têm um filho	151	40,5%	156	40,4 %
Têm dois filhos	170	45,6%	178	46,1%
Têm três filhos	51	13,9%	52	13,5%
Total	373	100,0%	386	100,0%

Gráfico n.º 5 - Distribuição dos pais segundo o número de filhos



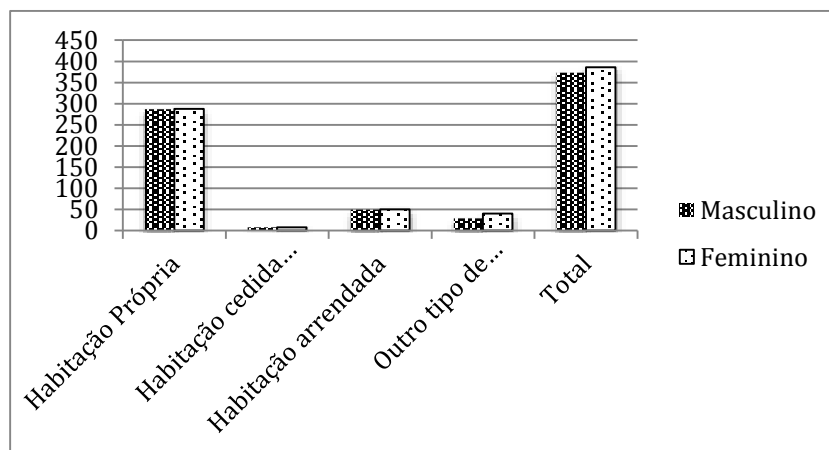
Na tabela n.º 8 e do gráfico n.º 5 podemos observar que existem 151 dos pais e 156 das mães que têm um filho; 170 dos pais e 178 das mães que têm dois filhos. Existe o mesmo número de pais e de mães (52) que têm três filhos.

Na tabela n.º 9 e no gráfico n.º 6 podemos observar a caracterização sociodemográfica dos pais, mais propriamente acerca do tipo da sua habitação. Estas habitações podem ser: próprias, habitações cedidas por um familiar, habitações arrendadas, ou ainda outro tipo de habitações, como por ex.: barracas.

Tabela n.º 9 - Distribuição dos pais segundo o tipo de habitação

Caracterização sociodemográfica dos Pais Tipo Habitacional	Masculino (n=373; 100%)		Feminino (n= 386; 100%)	
	Habitação própria	287	76,9%	288
Habitação cedida por 1 familiar	8	2,1%	8	2,1%
Habitação arrendada	49	13,1%	50	13,0%
Outro tipo de habitação	29	7,8%	40	10,4%
Total	373	100,0%	386	100,0%

Gráfico n.º 6 - Distribuição dos pais segundo o tipo de habitação



Na tabela n.º 9 e no gráfico n.º 6 podemos verificar que a grande maioria possui habitação própria, 287 (76,9%) do sexo masculino e 288 (74,6%) do sexo feminino. Existem somente oito casos quer no sexo masculino quer no sexo feminino que têm uma

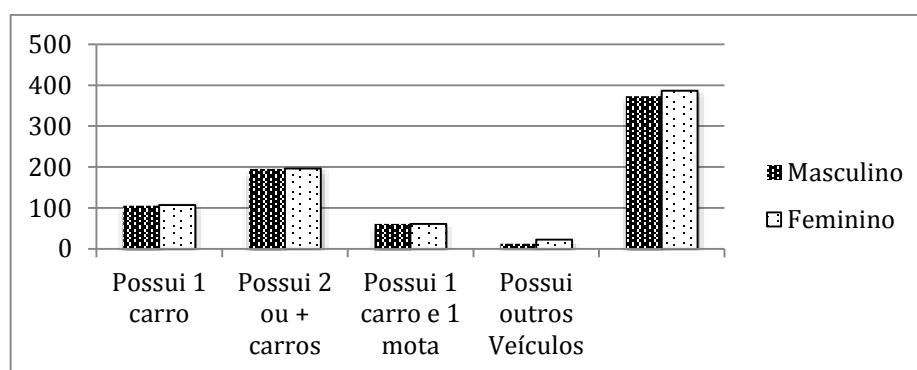
habitação cedida por um familiar. Existem ainda 49 (13,1%) do sexo masculino e 50 (13,0%) do sexo feminino que habitam em casas arrendadas e 29 (7,8%) dos pais e 40 (10,4%) das mães que dizem ter outro tipo de habitação, porém não mencionam qual.

Na tabela n.º 10 e no gráfico n.º 7 podemos ver o número de veículos do agregado familiar. Estes podem variar entre: possui um carro; possui dois ou mais carros; possui um carro e uma moto; possui outros veículos.

Tabela n.º 10 - Distribuição dos pais segundo o número de veículos do agregado familiar

Número de Veículos do agregado familiar	Masculino (n=373; 100%)		Feminino (n= 386; 100%)	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Possui um carro	105	26,4%	07	27,7%
Possui dois ou mais carros	195	58,6%	196	50,8%
Possui um carro e uma moto	61	11,5%	61	15,8%
Possui outros veículos	12	3,4%	22	5,7%
Total	373	100,0%	386	100,0%

Gráfico n.º 7 - Distribuição dos pais segundo o número de veículos do agregado familiar



Através da tabela n.º 10 e do gráfico n.º 7 constatamos que 105 (28,2%) dos pais e 107 (27,7%) das mães possui um carro. A maioria 195 (52,3%) dos pais e 196 (50,8%) das mães possui dois ou mais carros; 61 (10,0%) de ambos os sexos possui um carro e

uma mota e existe ainda 12 (3,2%) do sexo masculino e 22 (5,7%) do sexo feminino que possui outro veículo.

VI.2- Instrumentos

Neste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos:

- um inquérito aos pais das crianças afim de verificar os seus hábitos de leitura;
- o teste da autoria de Ana Sucena e São Luís Castro, publicado no livro *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura*, para verificarmos a velocidade leitora, a compreensão leitora e a acuidade leitora das crianças;
- um inquérito aos docentes a fim de verificar o grau leitor das crianças;
- uma entrevista a dezanove pais
- um grupo de discussão realizado com nove docentes de modo a aferir o nível de hábitos leitores das crianças e dos encarregados de educação, assim como a sua aquisição.

VI.2. 1- Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos (inquiridos), que podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio (Carmo & Ferreira, 1998).

O inquérito por questionário distingue-se da entrevista, porque a aplicação do inquérito exclui em alguns casos a relação de comunicação oral entre inquiridor e inquirido (entrevistado), característica da situação de entrevista (Almeida & Pinto, 1982; Fortin, 2000).

De acordo com Carmo & Ferreira (1998), para construir um questionário é necessário, evidentemente, saber de maneira precisa o que se procura, assegurar-se que as perguntas têm um sentido, que todos os aspectos da questão foram abordados.

Assim, o bom uso de um questionário de inquérito será essencialmente em função de:

- A presença e a pertinência de objectivos e de hipóteses prévias;
- A validade das perguntas feitas;
- A fiabilidade dos resultados recolhidos.

Segundo Carmo & Ferreira (1998, p. 137), o inquérito por questionário “distingue-se do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial”.

Segundo Fortin (2000), esta técnica é adequada ao estudo extensivo de grandes conjuntos de indivíduos (normalmente através da medida de certos atributos de uma sua amostra representativa), mas tem importantes limitações quanto ao grau de profundidade da informação recolhida.

Quanto às questões, estas devem estar muito bem organizadas e explícitas pois não há hipótese de esclarecer dúvidas que surjam no momento de preenchimento do inquérito (Carmo & Ferreira, 1998). Num inquérito podemos encontrar diversos tipos de perguntas:

- Identificação;
- Informação;
- Descanso;
- Controlo.

Na elaboração de inquéritos por questionário tem-se como objectivo principal converter a informação obtida dos inquiridos em dados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e contextos diferenciados (Afonso, 2005).

Neste trabalho elaboramos dois inquéritos por questionário. O primeiro foi realizado aos pais e tinha como objectivo obter um feedback sobre os hábitos de leitura da família. O segundo foi aplicado à professora titular da turma, tendo como objectivo saber se esta possui informação mais especializada na área da leitura e quais os objectivos e estratégias que considera mais importantes no desenvolvimento da leitura.

VI.2.2 – Teste de leitura

Os testes contêm tarefas que se consideram representativas do comportamento ou competência a avaliar. Tendo em conta a execução destas tarefas, podemos avaliar o domínio destas aptidões por parte do indivíduo. Normalmente expõe-se um conjunto de tarefas igual para todos os indivíduos, os procedimentos são os mesmos para todos os inquiridos (tempo, instruções,...), de modo a que estes tenham consciência que estão a ser avaliados nas mesmas circunstâncias dos outros (Almeida & Freire, 2003).

Segundo os autores supramencionados, existem vários tipos de testes, que passaremos a descrever:

→ testes estandardizados – consistem num conjunto de procedimentos controlados. Podemos defini-los como “referenciados a normas”, quando dizem respeito a uma norma, ou seja, a um padrão de comparação a um grupo; ou “referenciados a critérios”, quando dizem respeito a um critério pré definido, a atingir pelo indivíduo.

A escolha das tarefas deve seguir um critério muito rigoroso, pois tem que dar garantias que representam as dimensões, processos ou competências que estão a ser avaliadas. Os seus resultados devem ser estudados segundo procedimentos estatísticos adequados.

→ testes informais – apesar destes testes serem apelidados de “informais”, não significa que sejam menos exigentes. Estes testes também são referenciados a critérios, porém baseados em objectivos de classe, de turma ou de escola, devem ir ao encontro dos objectivos e conteúdos pré determinados pelos programas escolares ou outros normativos.

Os testes informais guiam-se por procedimentos muito menos controlados, o que vai fazer com que não haja tantas garantias de precisão e validade. Geralmente são mais utilizados nas avaliações formativas e sumativas da sala de aula.

VI.2.3 – Entrevista

Tendo em vista a caracterização das representações dos pais sobre os hábitos leitores, utilizamos a técnica de questionário por entrevista, a dezanove pais referidos anteriormente na amostra. A entrevista é uma das técnicas bastante utilizada na recolha de dados pois permite-nos “a captação imediata e corrente da informação desejada,

praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” (Menga, 2005, p. 34).

Segundo Zago (2005, p. 298) a entrevista utiliza “outros recursos cuja função é complementar informações e ampliar ângulos de observação e a condição de produção de dados. Também para Quivy e Campenhoudt (1992, p. 192), a entrevista estabelece “um contato direto entre o investigador e o seu interlocutor e por uma fraca diretividade por parte daquele”.

Assim, a entrevista usa-se para que possamos recolher mais informações com vista a completar os dados recolhidos por outras técnicas. Moser e Kalton (cit. in Bell, 1997, p. 118) dizem-nos que “a entrevista é como uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado com o objectivo de extrair determinada informação”.

Na nossa investigação, recorreremos à entrevista semi-estruturada, isto porque:

- é realizada tendo em conta um guião previamente definido;
- não necessita que as perguntas sejam apresentadas tendo em conta uma ordem rígida; ou seja, permite-nos ter bastante liberdade na apresentação das questões, assim como na exploração das respostas;
- permite-nos um tratamento sistemático dos dados.

VI.2.4 – Grupo de discussão

O grupo de discussão é uma técnica de investigação utilizada em contextos escolares, pois as situações educativas tem uma grande complexidade e diversidade. Para Callejo, 2001 o grupo de discussão é uma técnica de recolha de informação em situações complexas como por exemplo as que são desenvolvidas em contextos escolares, pois permite-nos compreender situações educativas, como por exemplo o processo de ensino aprendizagem tendo em vista a opinião dos intervenientes, dos pais, professores, entre outros.

Esta técnica faz parte das investigações de carácter qualitativo, pois situa-se muito próximo das entrevistas em grupo, porém distingue-se destas e adquire um carácter próprio. O grupo de discussão ao trabalhar com a fala ajuda-nos a obter um tipo de informação diferente do que obteríamos com outras técnicas. Assim, a informação recolhida dá-nos a conhecer pormenores importantes através do debate dos elementos do grupo, onde a construção dos discurso está envolto em autonomia, liberdade e reflexão

crítica que permite ajustar, articular e integrar as opiniões individuais e coletivas numa interacção constante que se estabelece entre os elementos do grupo de discussão (Ortega, 2005).

Fabra et al. (2001, p. 33-34), refere que o grupo de discussão é “constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interagir numa conversa sobre temas objecto de investigação, durante um período de tempo que oscila entre uma hora e hora e meia. É precisamente essa interacção que distingue o grupo de discussão e o que proporciona o seu interesse e a sua força. A discussão, efectivamente, não tem como objectivo a busca de consenso entre os participantes; o que permite é recolher um grande leque de opiniões e pontos de vista que podem ser tratados extensivamente. A situação de grupo produz a deslocação do controlo da interacção desde o investigador até aos participantes, o que dá um maior ênfase (...) aos pontos de vista dos participantes, facto que permite um aprofundamento dos temas propostos à discussão, o que dificilmente se consegue de outra maneira”.

VI.2.5- Procedimento

No que se refere aos estudantes, após as necessárias autorizações e obtido o consentimento informado, realizou-se a recolha dos dados, ou seja, aplicou-se o teste TIL elaborado por Sucena & Castro (2008), o qual se encontra publicado no livro “Aprender a ler e avaliar a leitura”. Este teste é uma adaptação do teste Lobrot L3 (1973) e tem como finalidade estabelecer o nível de leitura de uma criança. Para a criança realizar esta prova tem de utilizar as competências de descodificação e compreensão: duas competências fundamentais no domínio da leitura (Sánchez, 2004). Esta prova (Anexo I) é aplicada durante cinco minutos, o que nos permite observar a sua velocidade leitora, permitindo-nos ainda observarmos o seu rendimento leitor.

No que se refere aos pais e mães, foram realizadas algumas reuniões afim de explicar os objectivos deste trabalho e pediu-se a sua colaboração. Foi então, aplicado um questionário (Anexo II), previamente testado, que pretendia saber quais os seus hábitos leitores.

Pediu-se também aos docentes, dos estudantes estudados, para preencherem uma grelha de avaliação (Anexo III) dos seus estudantes, tendo em conta a sua leitura, para que mais tarde pudéssemos confrontar dados recolhidos.

Posteriormente realizamos um grupo de discussão com dez dos docentes (que pertenciam à nossa amostra) com vista a obtermos uma reflexão sobre os hábitos de leitura (quer dos professores, dos pais e das crianças), e estratégias que poderíamos adotar para melhorar esses hábitos.

Por fim fizemos entrevistas a dezanove pais afim de verificar os seus hábitos leitores e ver qual a sua opinião sobre a relação dos seus hábitos leitores com os dos seus filhos e o rendimento leitor destes.

Os dados recolhidos com o conjunto de instrumentos acima mencionados foram analisados tendo por base o programa de tratamento estatístico de dados SPSS, com o qual se efetuaram análises descritivas e inferenciais.

Capítulo VII – RESULTADOS

Na tabela n.º 11 podemos verificar o número de estudantes que responderam corretamente e que erraram ou não responderam às perguntas do Teste de Idade de Leitura, segundo o sexo masculino e o sexo feminino.

Tabela n.º 11 - Dados do Teste de Idade de Leitura

		Masculino (n=159; 40,6%)		Feminino (n= 232; 59,4%)	
P1	Errado ou não respondeu	15	9,4%	21	9,0%
	Verdadeiro	144	90,6%	212	91,0%
P2	Errado ou não respondeu	23	14,5%	38	16,3%
	Verdadeiro	136	85,5%	195	83,7%
P3	Errado ou não respondeu	14	8,8%	20	8,6%
	Verdadeiro	145	91,2%	213	91,4%
P4	Errado ou não respondeu	6	3,3%	13	5,6%
	Verdadeiro	153	96,2%	220	94,4%
P5	Errado ou não respondeu	9	5,7%	27	11,6%
	Verdadeiro	150	94,3%	206	88,4%
P6	Errado ou não respondeu	5	3,1%	19	8,2%
	Verdadeiro	154	96,9%	214	91,8%
P7	Errado ou não respondeu	60	37,7%	54	23,2%
	Verdadeiro	99	62,3%	179	76,8%

P8	Errado ou não respondeu	25	15,7%	39	16,7%
	Verdadeiro	134	84,3%	194	83,3%
P9	Errado ou não respondeu	15	9,4%	37	15,9%
	Verdadeiro	144	90,6%	196	84,1%
P10	Errado ou não respondeu	23	14,5%	31	13,3%
	Verdadeiro	136	85,5%	202	86,7%
P11	Errado ou não respondeu	6	3,8%	44	18,9%
	Verdadeiro	153	96,2%	189	81,1%
P12	Errado ou não respondeu	6	3,8%	27	11,6%
	Verdadeiro	153	96,2%	206	88,4%
P13	Errado ou não respondeu	8	5,0%	47	20,2%
	Verdadeiro	151	95,0%	186	79,8%
P14	Errado ou não respondeu	14	8,8%	74	31,8%
	Verdadeiro	145	91,2%	159	88,2%
P15	Errado ou não respondeu	53	33,3%	75	32,2%
	Verdadeiro	106	66,7%	158	67,8%
P16	Errado ou não respondeu	17	10,7%	61	26,2%
	Verdadeiro	142	89,3%	172	73,8%
P17	Errado ou não respondeu	25	15,7%	69	29,6%
	Verdadeiro	134	84,3%	164	70,4%
P18	Errado ou não respondeu	47	29,6%	103	44,2%

	Verdadeiro	112	70,4%	130	55,8%
P19	Errado ou não respondeu	53	33,3%	125	53,6%
	Verdadeiro	106	66,7%	108	46,4%
P20	Errado ou não respondeu	58	36,5%	101	43,3%
	Verdadeiro	101	63,5%	132	56,7%
P21	Errado ou não respondeu	75	47,2%	106	45,5%
	Verdadeiro	84	52,8%	127	54,5%
P22	Errado ou não respondeu	88	55,3%	115	49,4%
	Verdadeiro	71	44,7%	118	50,6%
P23	Errado ou não respondeu	104	65,4%	113	48,5%
	Verdadeiro	55	34,6%	120	51,5%
P24	Errado ou não respondeu	114	71,7%	317	58,8%
	Verdadeiro	45	28,3%	96	41,2%
P25	Errado ou não respondeu	113	71,1%	153	65,7%
	Verdadeiro	46	28,9%	80	34,3%
P26	Errado ou não respondeu	113	71,1%	153	65,7%
	Verdadeiro	46	28,9%	80	34,3%
P27	Errado ou não respondeu	118	74,2%	151	64,8%
	Verdadeiro	41	25,8%	82	35,2%
P28	Errado ou não respondeu	119	74,8%	152	65,2%
	Verdadeiro	40	25,2%	81	34,8%

P29	Errado ou não respondeu	117	73,6%	160	68,7%
	Verdadeiro	42	26,4%	73	31,3%
P30	Errado ou não respondeu	117	73,6%	161	69,1%
	Verdadeiro	42	26,4%	72	30,9%
P31	Errado ou não respondeu	119	74,8%	169	72,5%
	Verdadeiro	40	25,2%	64	27,5%
P32	Errado ou não respondeu	114	71,7%	165	70,8%
	Verdadeiro	45	28,3%	68	29,2%
P33	Errado ou não respondeu	114	71,7%	167	71,7%
	Verdadeiro	45	28,3%	66	28,3%
P34	Errado ou não respondeu	114	71,7%	169	72,5%
	Verdadeiro	45	28,3%	64	27,5%
P35	Errado ou não respondeu	117	73,6%	175	75,1%
	Verdadeiro	42	26,4%	58	24,9%
P36	Errado ou não respondeu	119	74,8%	175	75,1%
	Verdadeiro	40	25,2%	58	24,9%

Através desta tabela podemos verificar que à medida que ia aumentando o grau de dificuldade menos estudantes conseguiam responder ou acertar às questões, quer fossem do sexo masculino ou do sexo feminino.

Na tabela número 12 podemos observar o número de estudantes do sexo masculino e do sexo feminino, tendo em conta a média e o desvio padrão correspondente à idade dos estudantes.

Tabela n.º 12 - Resultados Médios e Desvio Padrão do TIL em função das variáveis sexo e grupos etários

Sexo	Idade			
	8 anos	9 anos	10 anos	Total
Masculino				
Média	16,13	16,47	16,98	16,55
Desvio Padrão	(5,98)	(4,75)	(3,88)	(4,84)

Feminino				
Média	12,21	16,13	18,06	13,75
Desvio Padrão	(6,22)	(7,67)	(5,96)	(7,07)

Nesta tabela podemos verificar que existe uma progressão nos resultados com o aumento da idade de 8 anos para 9 anos e dos 9 anos para os 10 anos. A diferença entre as crianças de 8 anos e as crianças de nove anos, no sexo masculino, é de 0,34, e dos nove para os dez anos tem uma diferença de 0,51; e no sexo feminino é ainda maior pois dos oito para os nove anos existe uma diferença de 3,92 e dos nove para os dez anos existe uma diferença 1,93.

Na tabela n.º 13 podemos observar a caracterização dos hábitos leitores dos pais e das mães tendo em conta: o interesse pela leitura; se costuma ler; os livros que leu durante

o ano letivo, se costuma ler literatura, revistas ou jornais; número de livros que possui em casa; se os seus filhos costumam pedir-lhes para lhes contarem histórias; quantas vezes lhe oferecem livros; e qual o grau de importância que estes atribuem à leitura.

Tabela n.º 13 - Caracterização dos hábitos leitores dos pais e mães

Caracterização dos hábitos leitores	Masculino (n=373; 100%)		Feminino (n= 386; 100%)	
Interesse pela leitura				
Muito	23	6,2%	30	7,8%
Bastante	147	39,4%	137	35,5%
Pouco	199	53,4%	217	56,2%
Nenhum	4	1,1%	2	0,5%
Total	373	100,0%	386	100,0%
Costuma ler				
Nada	63	16,9%	91	23,6%
Algumas vezes	303	81,5%	249	64,5%
Bastantes vezes	6	1,6%	46	11,9%
Muitas vezes	0	0,0%	0	0,0%
Total	373	100,0%	386	100,0%
Livros que leu				
Romances	0	0,0%	42	10,88%
Desporto	9	2,41%	0	0,0%
Ficção Científica	8	2,15%	28	7,25 %
Técnicos	23	6,16%	28	7,25 %
Total	40	10,72%	98	25,38%
Hábitos de leitura				
Leio sempre literatura	0	0,0%	0	0,0%
Leio muitas vezes literatura	0	0,0%	0	0,0%
Leio bastante literatura	7	1,9%	12	2,8%

Leio poucas vezes literatura	155	41,6%	252	63,5%
Nunca leio literatura	211	56,6%	123	31,9%
Total	373	100,0%	386	100,0%
Hábitos de leitura				
Leio sempre jornais diários	22	5,9%	0	0,0%
Leio muitas vezes jornais diários	96	25,7%	0	0,0%
Leio bastante jornais diários	184	49,3%	18	4,7%
Leio poucas vezes jornais diários	56	15,0%	146	37,8%
Nunca leio jornais diários	15	4,0%	222	57,5%
Total	373	100,0%	386	100,0%
Hábitos de leitura				
Leio sempre Revistas	0	0,0%	13	3,4%
Leio muitas vezes Revistas	0	0,0%	104	26,9%
Leio bastante Revistas	6	1,6%	178	46,1%
Leio poucas vezes Revistas	111	29,8%	56	14,5%
Nunca leio Revistas	256	68,6%	35	9,1%
Total	373	100,0%	386	100,0%
Livros que possui em casa				
Nenhum	2	0,5%	2	0,5%
De 1 a 10	212	59,2%	211	54,7%
De 11 a 50	136	36,5%	159	41,2%
De 51 a 100	14	3,8%	14	3,6%
De 101 a 200	0	0,0%	0	0,0%
Mais de 200	0	0,0%	0	0,0%
Total	373	100,0%	386	100,0%
Os seus filhos costumam pedir para lhe contarem histórias				
Nunca	129	34,6%	98	25,4%
Uma a duas vezes por semana	112	30,0%	130	33,7%

Três a quatro vezes por semana	122	32,7%	148	38,3%
Praticamente todos os dias	10	2,7%	10	2,6%
Total	373	100,0%	386	100,0%
Quantas vezes lhe oferecem livros				
Nunca	0	0,0%	0	0,0%
Poucas vezes	345	92,5%	261	67,6%
Bastantes	28	7,5%	125	32,4%
Muitas vezes	0	0,0%	0	0,0%
Total	373	100,0%	386	100,0%
Grau de importância da leitura				
Pouco importante	12	3,2%	2	0,5%
Importante	80	21,4%	40	10,4%
Bastante importante	133	35,7%	210	54,4%
Muito importante	148	39,7%	134	34,7%
Total	373	100,0%	386	100,0%

Em relação ao interesse dos pais e das mães pela leitura, existem 23 que correspondem a uma percentagem de 6,2% no sexo masculino e 30 (7,8%) no sexo feminino que consideram que têm muito interesse pela leitura. Existem 147 (39,4%) pais e 137 (35,5%) que consideram que possuem bastante interesse leitor. Há 199 (53,4%) dos pais e 217 (56,2%) das mães que pensam que têm pouco interesse leitor e existem ainda 4 (1,1%) dos pais e 2 (0,5%) das mães que afirmam não ter nenhum interesse leitor.

No entanto, podemos verificar que existem 304 (81,5%) do sexo masculino e 249 (64,5%) do sexo feminino que afirmam ler algumas vezes. Somente 6 (1,6%) do sexo masculino e 46 (11,9 %) do sexo feminino que afirmam ler bastante. Os restantes casos 63 (16,9%) do sexo masculino e 91 (23,6%) do sexo feminino assumem que nunca leem nada.

No sexo masculino podemos ver que 23 (6,16%) dos inquiridos leem livros técnicos; 9 (2,41%) livros de desporto e 8 (2,15%) livros de ficção científica. No sexo feminino 42 (10,88%) dos inquiridos leem romances e 28 (7,25) ficção científica e livros

técnicos. Assim, podemos verificar que os pais e as mães leem muito pouco, pois só 40 (10,72%) dos pais e 98 (25,38%) das mães é que identificaram o tipo de livros que leram.

Tendo em conta os hábitos leitores dos inquiridos verificamos que só 7 (1,9%) do sexo masculino considera ler bastante literatura; 12 (2,8%) das mães considera ler bastante literatura; 155 (41,6%) do sexo masculino e 252 (63,5%) do sexo feminino lê poucas vezes literatura e existem 211 (56,6%) do sexo masculino e 123 (31,9%) do sexo feminino que afirmam nunca lerem literatura.

Observamos que os inquiridos possuem poucos livros em casa. A grande maioria dos inquiridos 221 (59,2%) dos pais e 211 (54,7%) das mães afirmam que só possuem de 1 a 10 livros. Seguindo-se 136 (36,5%) pais e 159 (41,2%) das mães que dizem possuir de 11 a 50 livros em suas casas. Existem 14 (3,8%) indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino que afirmam possuir de 51 a 100 livros. Existindo mesmo dois indivíduos do sexo feminino e do sexo masculino que afirmam não terem nenhum livro em casa sem contarem com os manuais escolares dos seus filhos.

Podemos verificar que existem 129 (34,6%) dos pais que dizem que os seus filhos nunca lhes pedem para ler histórias; 112 (30,0%) que afirmam que os seus filhos lhes pedem para ler histórias uma ou duas vezes por semana e a mesma percentagem que dizem que estes o fazem três a quatro vezes por semana. Somente 10 (2,7%) dos pais referem que as crianças lhes pedem para ler histórias praticamente todos os dias. Podemos encontrar ainda 129 (34,6%) dos pais que referem que os seus filhos nunca lhes pedem para contar histórias. No sexo feminino podemos ver que existem 98 (25,4%) das mães que dizem que os seus filhos nunca lhes pedem para ler histórias; 130 (37,7%) que dizem que só costumam pedir uma a duas vezes por semana; 148 (38,3%) que referem que estas lhes pedem três a quatro vezes por semana e 10 (2,6%) que referem que os seus filhos lhes costumam pedir praticamente todos os dias para contarem histórias.

Existe 0 (0,0%) tanto no sexo masculino como no sexo feminino que afirmam que nunca lhes oferecem livros; 345 (92,5%) do sexo masculino e 261 (67,6%) do sexo feminino que dizem que raramente lhes oferecem livros; 28 (7,5%) dos pais e 125 (32,4%) das mães referem que lhes oferecem livros bastantes vezes; e 0 (0,0%) dos pais e das mães que dizem que lhes oferecem livros bastantes vezes.

Nesta tabela podemos ainda verificar que existem 12 (3,2%) dos pais e 2 (0,5%) das mães que consideram que a leitura não é importante para a vida dos seus filhos; 80

(21,4%) dos pais e 40 (10,4%) das mães que referem que a leitura é importante; 133 (35,7%) dos pais e 210 (54,4%) das mães que referem que a leitura é bastante importante e 180 (39,7%) dos pais e 134 (34,7%) das mães que dizem que a leitura é muito importante no futuro dos seus filhos.

HIPÓTESE N.º1- Existe relação entre os hábitos de leitura dos pais e o rendimento leitor das crianças do 1º CEB.

Para comprovar esta hipótese analisa-se o rendimento leitor segundo a professora titular da turma e posteriormente verificamos se existe uma relação dos hábitos dos pais e dos estudantes medidos através do teste de idade de leitura.

A variável “Opinião Professor” é-nos dada pela opinião da professora titular da turma; a variável “Nota final” é o somatório das respostas certas ao teste de idade de leitura, que corresponde ao rendimento leitor da criança. Por fim, temos a variável “hábitos familiares” que nos é dada segundo a média de duas variáveis “Hábitos de leitura dos pais” e “Hábitos de leitura das mães” que por sua vez resultaram do preenchimento de um questionário independente.

Na tabela que se segue, podemos observar qual a relação dos hábitos leitores dos pais/ mães e das crianças segundo a opinião da professora.

Tabela n.º 14 - Relação entre os hábitos leitores dos pais/ mães e das crianças segundo a opinião da professora

		Correlations		
		OpiniãoProf	NotaFinal	hab_fam
OpiniãoProf	Pearson Correlation	1	,763**	,298**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	392	392	367
NotaFinal	Pearson Correlation	,763**	1	,232**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	392	392	367
hab_fam	Pearson Correlation	,298**	,232**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	367	367	367

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Na tabela n.º14 podemos ver que existe uma relação muito significativa entre os hábitos de leitura dos pais e o rendimento leitor das crianças. As variáveis correlacionam-

se de forma bastante significativa, pois o valor do coeficiente é de 1, isto porque a significância é de 0,000, ou seja, tanto a opinião da professora como a nota final é altamente significativa. Existe uma relação muito importante entre a opinião da professora e o teste, assim sendo e tendo em conta o critério da professora que conhece muito bem os estudantes podemos validar o teste de idade de leitura, ou seja, podemos dar como comprovada a hipótese n.º1 “Existe relação entre os hábitos de leitura dos pais e o rendimento leitor das crianças do 1º CEB”.

HIPÓTESE N.º 2- As crianças que têm pais com grandes hábitos leitores, são melhores leitores.

Para verificar se esta hipótese é verdadeira ou falsa, vamos verificar os quartis dos hábitos leitores familiares (que resultam dos hábitos de leitura dos pais e dos hábitos de leitura das mães) e verificar a média dos pais que se encontram em cada quartil.

Assim, dividimos os hábitos leitores familiares em quatro níveis (baixo; médio-baixo; médio-alto; alto) em função dos pontos de corte correspondentes aos quartis.

Na tabela n.º 15 podemos verificar os hábitos de leitura dos pais tendo em conta os níveis de hábitos de leitura.

Tabela n.º 15 - Resultado dos hábitos leitores familiares representados em quartis percentuais com a respetiva frequência e média de rang

Níveis dos hábitos de leitura	Baixo	Médio Baixo	Médio Alto	Alto
Hábitos familiares	$0 \leq 19$	20- 21	22- 24	>24
N	99	86	95	87
MÉDIA RANG	131	206	189	214

Ponto de corte do quartil 1- 19;

Ponto de corte do quartil 2- 21;

Ponto de corte do quartil 3- 24;

No nível baixo ($0 \leq 19$) temos uma frequência de 99 indivíduos e a média do teste de rang é 131. No nível médio-baixo (20-21) temos uma frequência de 86 pais e a média do teste de rang é 86. No nível médio-alto (22- 24) existe uma frequência de 95 indivíduos

e a média do teste de rang é 95. Por fim no nível alto (> 24) temos uma frequência de 87 indivíduos e a média do teste de rang é 214. De seguida iremos verificar se podemos considerar este estudo como sendo um estudo paramétrico, afim de decidirmos quais as provas a aplicar posteriormente.

Depois de efetuarmos o teste de Levene e a curva de Gauss verificamos que este estudo é não paramétrico. Assim para conseguirmos verificar a nossa hipótese temos de utilizar um teste não paramétrico para amostras independentes a que se dá o nome de Kruskal-Wallis.

O teste de Kruskal- Wallis é uma alternativa a uma ANOVA I. Os dados deste teste podem provir de amostras independentes de populações com a mesma forma, que não necessita de ser normal. No entanto as variâncias têm de ser iguais para todos os grupos.

Na tabela n.º 16 e no gráfico n.º 8 podemos verificar os níveis de hábitos de leitura dos pais em relação ao rendimento leitor das crianças, e a sua distribuição tendo em conta a média rank .

Tabela n.º 16 - Teste de Kruskal-Walli

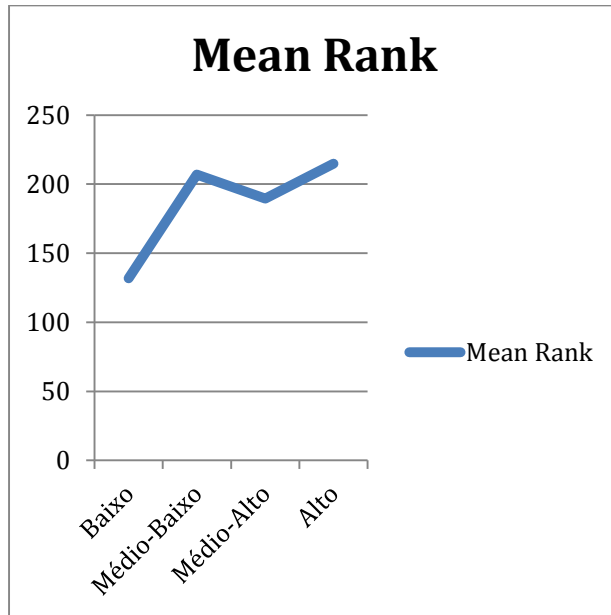
Ranks			
	hab_fam	N	Mean Rank
NotaFinal	Baixo	99	131,74
	Médio-baixo	86	206,91
	Médio-alto	95	189,53
	Alto	87	214,78
	Total	367	

Test Statistics^{a,b}	
	NotaFinal
Chi-Square	35,730
Df	3
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: hab_fam

Gráfico n.º 8 - Distribuição da média do rendimento leitor com os níveis de hábitos leitores



Como podemos visualizar no gráfico a curva tem uma tendência crescente, logo podemos verificar que os estudantes que têm um nível baixo têm um rendimento baixo, os restantes níveis têm uma tendência crescente, no entanto, já não é significativa, como podemos comprovar na tabela n.º 16 onde efetuamos o teste estatístico.

Assim podemos concluir que se verifica a segunda hipótese, ou seja, as crianças que têm pais com grandes hábitos leitores, são melhores leitores.

HIPÓTESE N.º3 - Há diferenças significativas entre os estudantes do sexo feminino e masculino no que refere ao rendimento leitor das crianças.

Para comprovarmos esta hipótese vamos distribuir os estudantes tendo em conta os grupos estatísticos e realizar o teste Mann – Whitney.

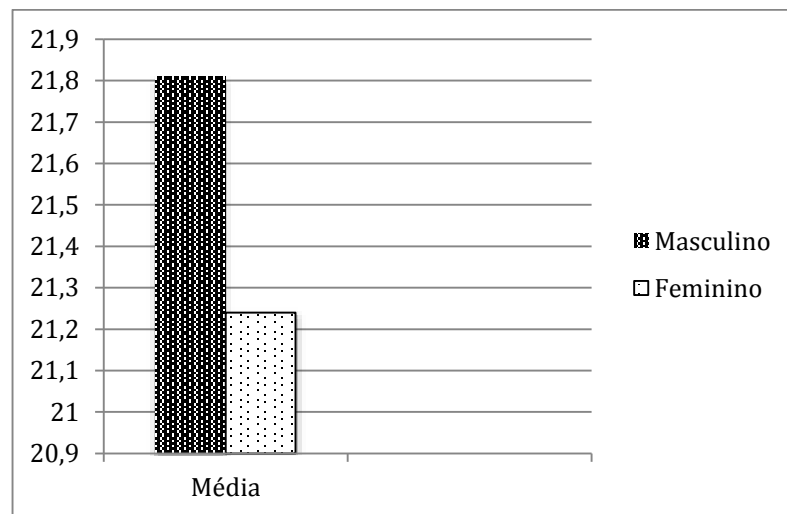
O Teste de Mann-Whitney é o teste alternativo mais utilizado aos testes t para amostras independentes. Este teste serve para aceitar a hipótese nula que afirma que as médias da população são as mesmas para os dois grupos. Assim sendo, é fundamental que a forma das distribuições seja a mesma para os dois grupos, por outras palavras quer dizer que a variância da variável em estudo seja a mesma nos dois grupos.

Na tabela n.º 17 e no gráfico n.º 9 podemos observar a distribuição dos estudantes segundo os grupos estatísticos, tendo em conta a variável “Nota Final”.

Tabela n.º 17 - Distribuição dos estudantes segundo os grupos estatísticos tendo em conta a nota final

Sexo		Número	Média	Desvio Padrão
Nota Final	Masculino	159	21,81	8,928
	Feminino	233	21,24	10,247

Gráfico n.º 9 - Distribuição dos estudantes segundo a média da nota final



Podemos verificar que existem 159 indivíduos do sexo masculino, com uma média de 21,81 e um desvio padrão de 8,928. No sexo feminino existem 233 indivíduos com uma média de 21,24 e um desvio padrão de 10,247.

Na tabela n.º18 e no gráfico número 10 podemos observar os valores da média rank em relação ao rendimento leitor. Assim, podemos comparar o rendimento leitor do sexo feminino e masculino.

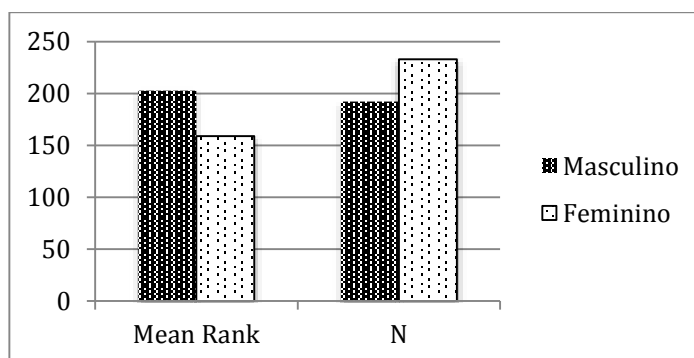
Tabela n.º 18 - Teste Mann-Whitney

Ranks				
	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
NotaFinal	Masculino	159	202,70	32229,50
	Feminino	233	192,27	44798,50
	Total	392		

Test Statistics ^a	
	NotaFinal
Mann-Whitney U	17537,500
Wilcoxon W	44798,500
Z	-,897
Asymp. Sig. (2-tailed)	,370

a. Grouping Variable: Sexo

Gráfico n.º 10 - Distribuição dos estudantes segundo os sexos tendo em conta a variável nota final



Perante tais dados verificamos que a significância estatística é de 0,370, ou seja, não existem diferenças significativas entre sexos no rendimento leitor, logo não se confirma a hipótese número três: Há diferenças significativas entre os estudantes do sexo feminino e masculino no que refere ao rendimento leitor das crianças.

HIPÓTESE N.º4 - Existe uma relação direta entre o número de livros que os pais leem e o rendimento leitor das crianças.

Para a comprovarmos esta hipótese vamos efetuar subconjuntos homogéneos e calcular a média dos pais e das mães, para depois podermos aplicar o teste de Kruskal-Wallis.

Na tabela número 19 e no gráfico número 11, podemos analisar a média dos número de livros que os pais leram com o rendimento leitor dos filhos.

Tabela n.º 19 - Teste de Kruskal-Wallis

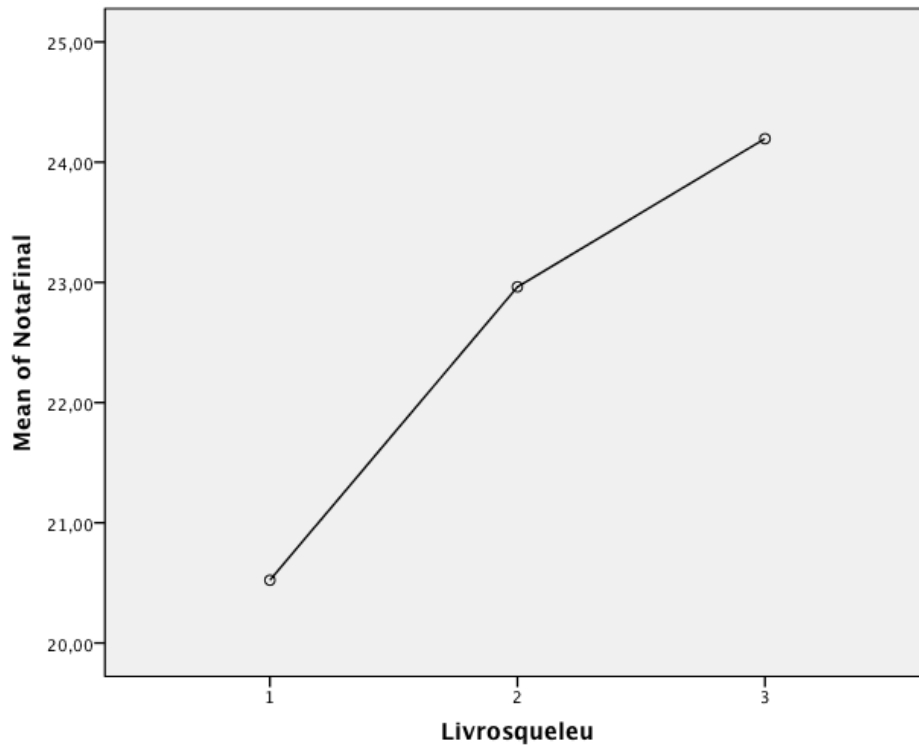
Ranks			
	Livrosqueleu	N	Mean Rank
NotaFinal	1	220	175,12
	2	107	196,49
	3	46	221,73
	Total	373	

Test Statistics^{a,b}	
	NotaFinal
Chi-Square	8,298
Df	2
Asymp. Sig.	,016

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Livrosqueleu

Gráfico n.º 11 - Média do número de livros que os pais leram com o rendimento leitor dos filhos



Tendo em conta a tabela n.º19 e o gráfico n.º11 podemos ver que a média dos livros que os pais leram está diretamente relacionada com o rendimento leitor dos estudantes, pois à medida que os pais leem mais livros melhor é o rendimento leitor dos estudantes. Podemos também observar que a significância é de 0,016, ou seja, como a significância é menor de 0,05 evidencia diferenças estatisticamente significativas entre os grupos avaliados.

Na tabela número 20 e no gráfico número 12, podemos analisar a média dos número de livros que as mães leram com o rendimento leitor dos filhos.

Tabela n.º 20 - Teste de Kruskal-Wallis

Ranks

	Livros que as mães leram	N	Mean Rank
NotaFinal	1	252	189,81
	2	60	179,83
	3	74	217,15
	Total	386	

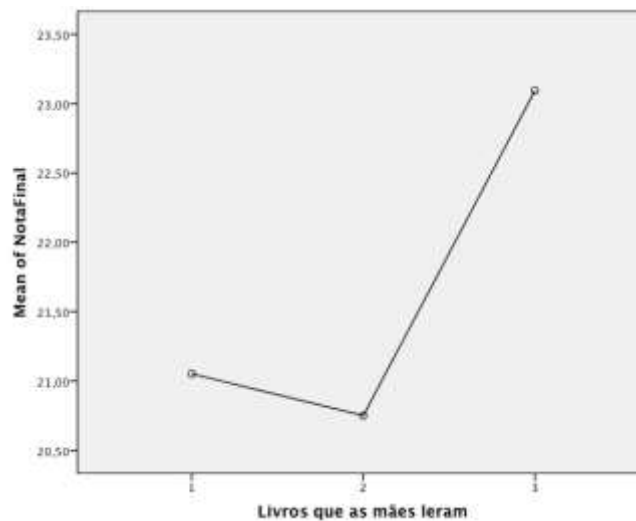
Test Statistics^{a,b}

	NotaFinal
Chi-Square	4,515
Df	2
Asymp. Sig.	,105

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Livros que as mães leram

Gráfico n.º 12 - Média do número de livros que as mães leram com o rendimento leitor dos filhos



Tendo em conta a tabela e o gráfico anterior podemos observar que a média dos livros que as mães leram não está diretamente relacionada com o rendimento leitor dos estudantes, pois há medida que as mães leem mais livros, inicialmente existe um decréscimo do rendimento leitor e só com a continuidade é que existe um aumento. Por

outro lado, quando observamos a significância, podemos ver que esta é de 0,105 logo esta é maior que 0,05, pelo que podemos constatar a ausência de diferenças significativas entre os grupos.

Ao aplicarmos o teste de Kruskal-Wallis ao sexo masculino e ao sexo feminino, podemos observar que o rendimento leitor das crianças está diretamente ligado com o número de livros que os pais, porém o mesmo não acontece com as mães. Assim não podemos dar como comprovada a nossa hipótese n.º 4 “Existe uma relação direta entre o número de livros que os pais leem e o rendimento leitor das crianças”, pois esta só se verifica no caso dos pais.

HIPÓTESE N.º5- O nível de interesse pela leitura dos pais, está relacionado com o rendimento leitor das crianças.

Para comprovarmos esta hipótese iremos aplicar o teste de Kruskal-Wallis.

Na tabela número 21 e no gráfico número 13, podemos analisar o interesse leitor dos pais com o rendimento leitor dos filhos.

Tabela n.º 21 - Teste de Kruskal-Wallis

Ranks			
	Interesse leitor dos pais	N	Mean Rank
NotaFinal	Muito	23	252,20
	Bastante	147	216,88
	Pouco	199	160,81
	Nenhum	4	16,75
	Total	373	

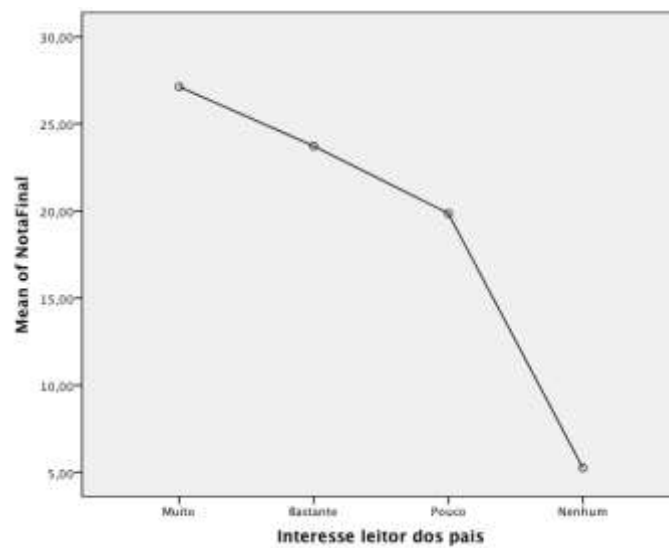
Test Statistics^{a,b}	
	NotaFinal

Chi-Square	41,544
Df	3
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Interesse leitor dos pais

Gráfico n.º 13 - Nível de interesse de leitura dos pais com o rendimento leitor



Na tabela e no gráfico anterior podemos ver que quanto maior é o interesse leitor dos pais maior é o rendimento leitor dos estudantes. À medida que o interesse leitor dos pais decresce o rendimento leitor dos estudantes também tem uma quebra bastante acentuada. Podemos também observar que a significância é de 0,000, ou seja, como a significância é menor de 0,05 evidencia diferenças estatisticamente significativas entre os grupos avaliados.

Na tabela número 22 e no gráfico número 14, podemos analisar o interesse leitor das mães com o rendimento leitor dos filhos.

Tabela n.º 22 - Teste de Kruskal-Wallis

Ranks

	Interesse leitor das mães	N	Mean Rank
NotaFinal	Muito	30	258,95
	Bastante	137	206,79
	Pouco	217	177,80
	Nenhum	2	4,75
	Total	386	

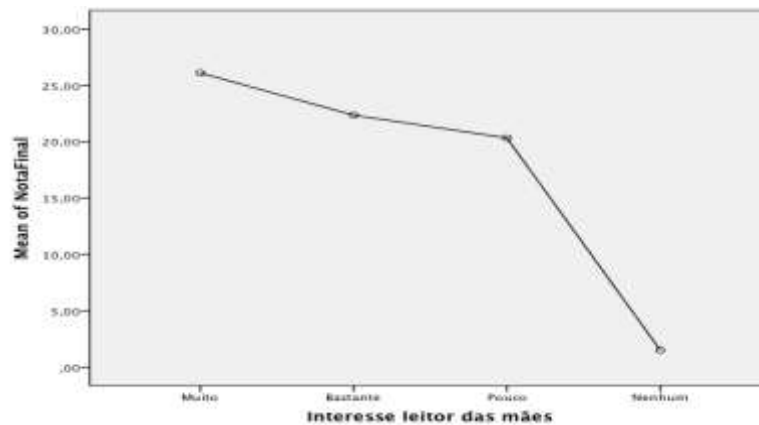
Test Statistics^{a,b}

	NotaFinal
Chi-Square	22,355
Df	3
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Interesse leitor das mães

Gráfico n.º 14 - Nível de interesse de leitura das mães com o rendimento leitor



Na tabela e no gráfico anterior podemos ver que quanto maior é o interesse leitor das mães maior é o rendimento leitor dos estudantes. Tendo em conta o teste aplicado observamos que a significância é de 0,000, ou seja, como a significância é menor de 0,05 evidencia diferenças estatisticamente significativas entre os grupos avaliados.

Ao aplicarmos o teste de Kruskal-Wallis ao sexo masculino e ao sexo feminino, podemos observar que o rendimento leitor das crianças está diretamente ligado com o número de livros que os pais e as mães leram. Em ambos os casos (pais e mães) podemos ver que a significância é de 0,000, ou seja, como a significância é menor de 0,05, o que significa que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos avaliados. Assim podemos dar como comprovada a nossa hipótese n.º 5 “O nível de interesse pela leitura dos pais, está relacionado com o rendimento leitor das crianças”.

HIPÓTESE N.º6- Existe um maior rendimento leitor, nas crianças cujos pais leem literatura.

Para comprovarmos esta hipótese iremos aplicar o teste de Kruskal-Wallis.

Na tabela número 23 e no gráfico número 15, podemos ver os pais que leem literatura em função do rendimento leitor dos filhos.

Tabela n.º 23 - Teste de Kruskal-Wallis

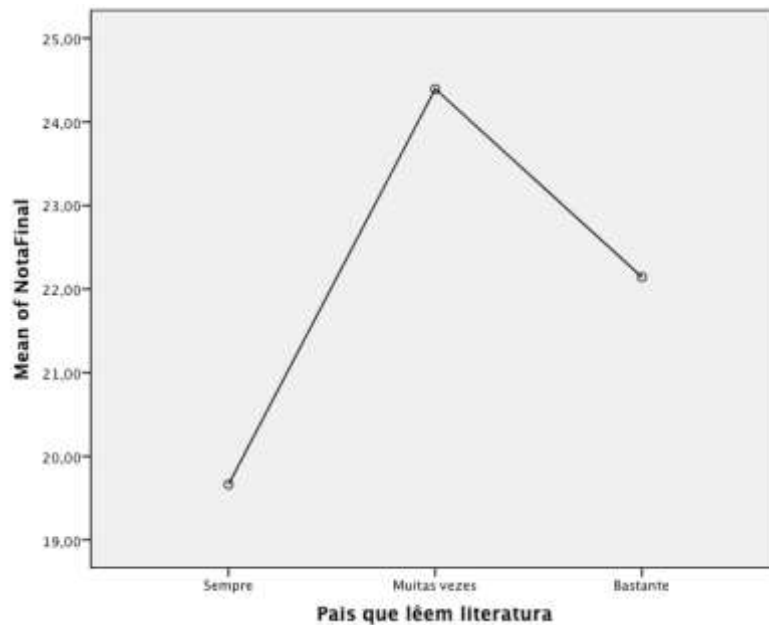
Ranks			
	Pais que leem literatura	N	Mean Rank
NotaFinal	Sempre	211	161,55
	Muitas vezes	155	221,54
	Bastante	7	189,29
	Total	373	

Test Statistics^{a,b}	
	NotaFinal
Chi-Square	27,757
Df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Pais que leem literature

Gráfico n.º 15 - Nível dos pais que leem literatura com o rendimento leitor dos estudantes



Na tabela n.º23 e no gráfico n.º 15 podemos constatar que a significância é de 0,000, ou seja, como a significância é menor de 0,05, o que significa que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos avaliados. Através do gráfico podemos analisar que no intervalo em que os pais leem sempre literatura para muitas vezes à uma subida acentuada do rendimento leitor dos estudantes.

Na tabela número 24 e no gráfico número 16, podemos ver as mães que leem literatura em função do rendimento leitor dos filhos.

Tabela n.º 24 - Teste de Kruskal-Wallis

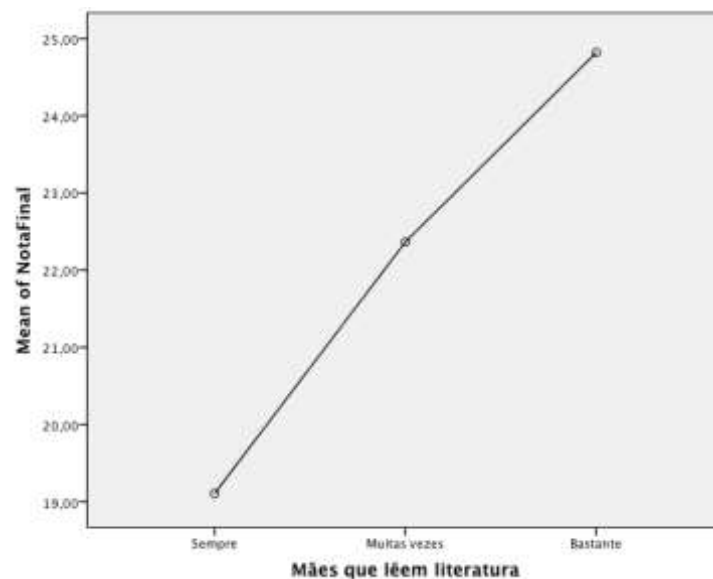
Ranks			
	Mães que leem literatura	N	Mean Rank
NotaFinal	Sempre	123	166,62
	Muitas vezes	252	204,96
	Bastante	11	231,55
	Total	386	

Test Statistics ^{a,b}	
	NotaFinal
Chi-Square	11,112
Df	2
Asymp. Sig.	,004

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Mães que leem literature

Gráfico n.º 16 - Nível das mães que leem literatura com o rendimento leitor dos estudantes



Na tabela podemos constatar que a significância é de 0,004, ou seja, como a significância é menor de 0,05, o que significa que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos avaliados. No gráfico anterior podemos observar que à medida que as mães leem literatura o rendimento leitor aumenta.

Ao aplicarmos o teste de Kruskal-Wallis aos pais e às mães, podemos analisar que o rendimento leitor das crianças está relacionado com o facto dos pais e das mães lerem literatura, pois como em ambos os casos a significância é menor de 0,05, o que significa que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos avaliados.

Assim, podemos dar como comprovada a nossa hipótese n.º 6 “Existe um maior rendimento leitor, nas crianças cujos pais leem literatura”.

HIPÓTESE N.º7- O facto dos filhos pedirem aos pais para lhes contarem histórias vai influenciar o seu rendimento leitor.

Para comprovarmos esta hipótese iremos aplicar o teste de Kruskal-Wallis.

Na tabela número 25 e no gráfico número 17, podemos ver a relação existente entre o facto dos filhos que pedem aos pais para lhes contarem histórias em função do seu rendimento leitor.

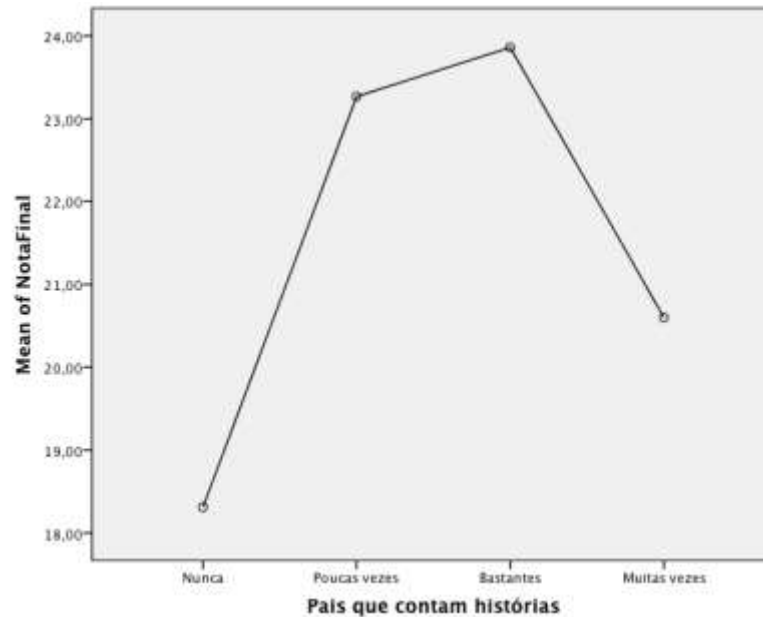
Tabela n.º 25 - Teste de Kruskal-Wallis

Ranks			
	Pais que contam histórias	N	Mean Rank
NotaFinal	Nunca	129	145,60
	Poucas vezes	112	208,32
	Bastantes	122	212,47
	Muitas vezes	10	171,50
	Total	373	

Test Statistics^{a,b}	
	NotaFinal
Chi-Square	30,511
Df	3
Asymp. Sig.	,000

- a. Kruskal Wallis Test
- b. Grouping Variable: Pais que contam histórias

Gráfico n.º 17 - Média dos pais que costumam contar histórias com o rendimento leitor dos estudantes



Na tabela n.º25 e no gráfico n.º 17 podemos observar a relação existente entre o facto dos filhos pedirem, aos pais, para lhes contarem histórias e o rendimento leitor dos estudantes. Tendo em conta o teste previamente aplicado podemos constatar que a significância é de 0,000, ou seja, como a significância é menor de 0,05, o que significa que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos avaliados, ou seja, observamos que à medida que aumenta o pedido dos filhos para que os pais lhes contem histórias à um aumento bastante significativo do rendimento leitor dos estudantes.

Na tabela número 26 e no gráfico número 18, podemos ver a relação existente entre o facto dos filhos que pedem às mães para lhes contarem histórias em função do seu rendimento leitor.

Tabela n.º 26 - Teste de Kruskal-Wallis

Ranks

	Mães que contam histórias	N	Mean Rank
NotaFinal	Nunca	98	163,93
	Poucas vezes	130	195,10
	Bastantes	148	212,43
	Muitas vezes	10	182,20
	Total	386	

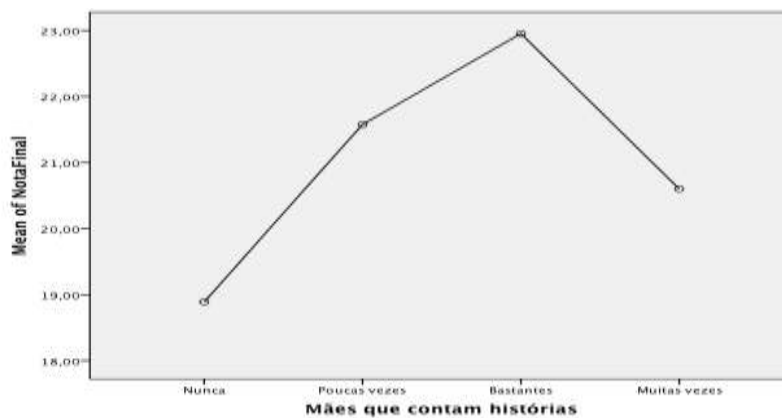
Test Statistics^{a,b}

	NotaFinal
Chi-Square	11,308
Df	3
Asymp. Sig.	,010

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Mães que contam histórias

Gráfico n.º 18 - Média das mães que costumam contar histórias com o rendimento leitor dos estudantes



Na tabela n.º26 e no gráfico n.º 18 podemos observar a relação existente entre o facto dos filhos pedirem, às mães, para lhes contarem histórias e o rendimento leitor dos estudantes. Tendo em conta o teste previamente plicado podemos constatar que a significância é de 0,004, ou seja, como a significância é menor de 0,05, o que significa que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos avaliados, ou seja, à medida que aumenta o pedido dos filhos para que as mães lhes contem histórias à um aumento bastante significativo do rendimento leitor dos estudantes.

Ao aplicarmos o teste de Kruskal-Wallis aos pais e às mães, podemos analisar que o rendimento leitor das crianças está relacionado com o facto dos pais e das mães lerem literatura, pois como em ambos os casos a significância é menor de 0,05, o que significa que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos avaliados.

Assim podemos dar como comprovada a nossa hipótese n.º 7 “O facto dos filhos pedirem aos pais para lhes contarem histórias vai influenciar o seu rendimento leitor.”.

HIPÓTESE N.º8- O número de livros que têm em casa influencia o rendimento leitor dos estudantes.

Para comprovarmos esta hipótese iremos aplicar o teste de Kruskal-Wallis.

Na tabela número 27 e no gráfico número 19, podemos ver a relação existente entre os livros que os pais têm em casa com o rendimento leitor das crianças.

Tabela n.º 27 - Teste de Kruskal-Wallis

Ranks			
	Livros que os pais têm em casa	N	Mean Rank
NotaFinal	Nenhum	2	4,75

1 a 10	221	167,12
11 a 50	136	222,90
51 a 100	14	178,21
Total	373	

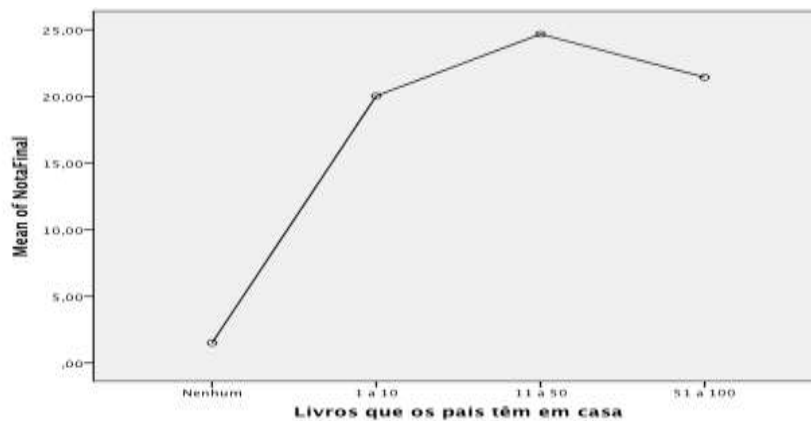
Test Statistics^{a,b}

	NotaFinal
Chi-Square	28,490
Df	3
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Livros que os pais têm em casa

Gráfico n.º 19 - Níveis dos livros que os pais têm em casa com o rendimento leitor dos estudantes



Na tabela e no gráfico anterior podemos observar a relação existente entre o número de livros que os pais têm em casa e o rendimento leitor dos estudantes. Podemos ver que quanto mais livros os pais têm em casa maior é o rendimento leitor das crianças, pois o teste de Kruskal-Wallis apresenta-nos uma significância de 0,000, menor do que 0,05, o que significa que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos avaliados.

Na tabela número 28 e no gráfico número 20, podemos ver a relação existente entre os livros que as mães têm em casa com o rendimento leitor das crianças.

Tabela n.º 28 - Teste de Kruskal-Wallis

Ranks

	Livros que as mães leram	N	Mean Rank
NotaFinal	1	252	189,81
	2	60	179,83
	3	74	217,15
	Total	386	

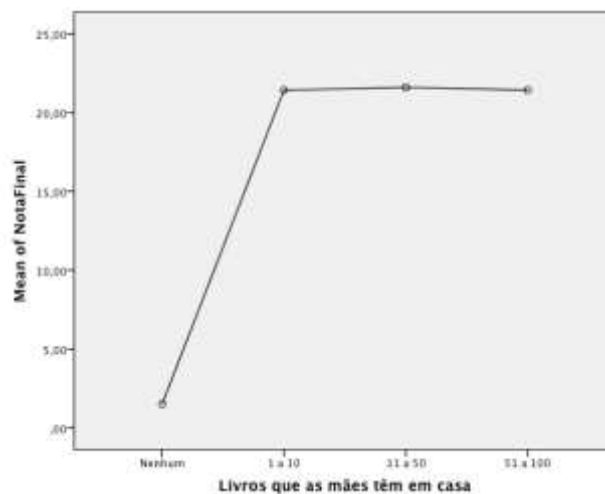
Test Statistics^{a,b}

	NotaFinal
Chi-Square	4,515
Df	2
Asymp. Sig.	,105

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Livros que as mães leram

Gráfico n.º 20 - Níveis dos livros que as mães têm em casa com o rendimento leitor dos estudantes



Na tabela e no gráfico anterior podemos observar que a significância do teste de Kruskal-Wallis é de 0,105, como a significância é maior que 0,05, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos avaliados.

Ao aplicarmos o teste de Kruskal-Wallis aos pais e às mães, vamos verificar que o número de livros existentes em casa dos pais está relacionado com o rendimento leitor

das crianças. Porém, não podemos afirmar que o mesmo acontece no caso das mães, pois a significância foi maior de 0,05. Assim não podemos dar como comprovada a nossa hipótese n.º 8 “O número de livros que têm em casa influencia o rendimento leitor dos estudantes”.

HIPÓTESE N.º9- O grau de importância que os pais e as mães dão à leitura influi o rendimento leitor das crianças.

Para comprovarmos esta hipótese iremos aplicar o teste de Kruskal-Wallis.

Na tabela número 29 e no gráfico número 21, podemos ver a relação existente entre a importância que os pais dão à leitura e o rendimento leitor das crianças.

Tabela n.º 29 - Teste de Kruskal-Wallis

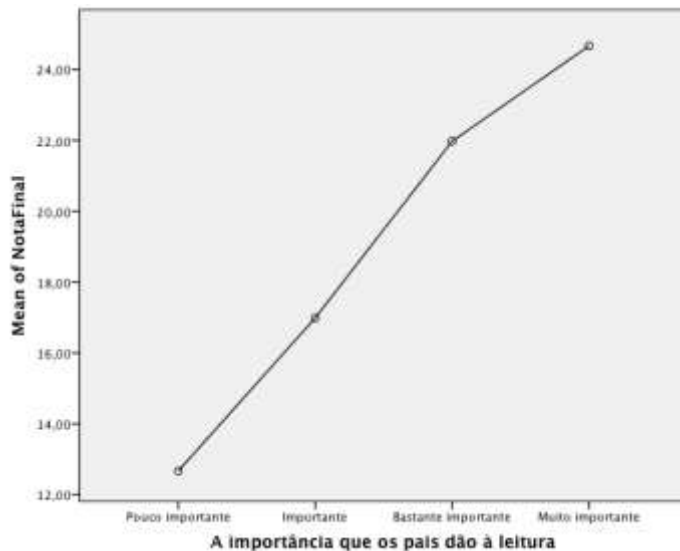
Ranks			
	A importância que os pais dão à leitura	N	Mean Rank
NotaFinal	Pouco importante	12	72,58
	Importante	80	128,31
	Bastante importante	133	191,40
	Muito importante	148	224,05
	Total	373	

Test Statistics ^{a,b}	
	NotaFinal
Chi-Square	55,092
Df	3
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: A importância que os pais dão à leitura

Gráfico n.º 21 - Níveis de importância que a leitura tem para os pais com o rendimento leitor dos estudantes



Na tabela n.º29 e no gráfico n.º 21 podemos observar a relação existente entre o facto dos pais considerarem ou não a leitura importante e o rendimento leitor dos estudantes. O teste de Kruskal-Wallis apresenta-nos uma significância de 0,000, menor do que 0,05, o que significa que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos avaliados, ou seja, podemos constatar que à medida que aumenta a importância que os pais dão à leitura aumenta significativamente o rendimento leitor das crianças.

Na tabela número 30 e no gráfico número 22, podemos ver a relação existente entre a importância que as mães dão à leitura e o rendimento leitor das crianças.

Tabela n.º 30 - Teste de Kruskal-Wallis

Ranks			
	A importância que as mães dão à leitura	N	Mean Rank

	Pouco importante	2	4,75
	Importante	40	117,61
NotaFinal	Bastante importante	210	188,28
	Muito importante	134	227,15
	Total	386	

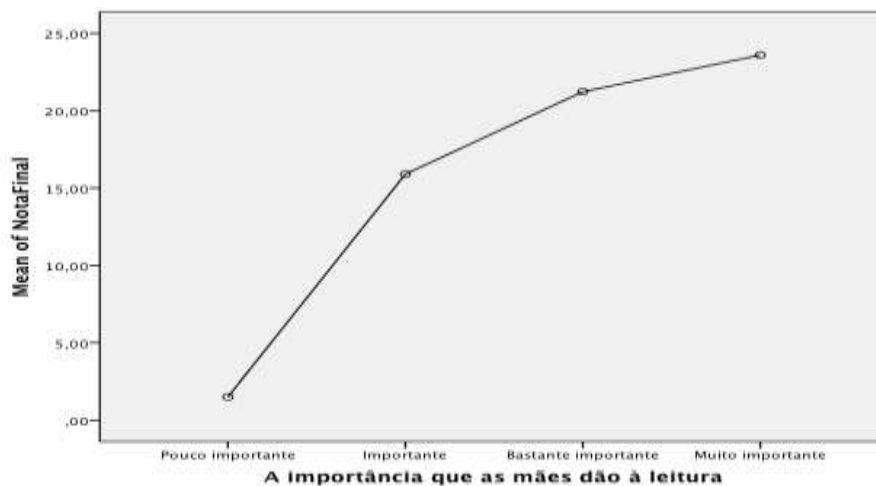
Test Statistics^{a,b}

	NotaFinal
Chi-Square	36,994
Df	3
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: A importância que as mães dão à leitura

Gráfico n.º 22 - Níveis de importância que a leitura tem para as mães com o rendimento leitor dos estudantes



Na tabela n.º30 e no gráfico n.º 22 podemos observar a relação existente entre o facto das mães considerarem ou não a leitura importante e o rendimento leitor dos estudantes. O teste de Kruskal-Wallis apresenta-nos uma significância de 0,000, menor do que 0,05, o que significa que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos avaliados, ou seja, podemos constatar que à medida que aumenta a importância que os pais dão à leitura aumenta significativamente o rendimento leitor das crianças.

Ao aplicarmos o teste de Kruskal-Wallis aos pais e às mães, podemos verificar uma significância de 0,000, menor do que 0,05, o que significa que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos avaliados, podemos observar que o facto dos pais e das mães considerarem a leitura mais ou menos importante vai condicionar o rendimento leitor das crianças, ou seja, à medida que aumenta a importância dada à leitura por parte dos pais maior vai ser o rendimento leitor dos estudantes. Assim podemos dar como comprovada a nossa hipótese n.º 9 “O grau de importância que os pais e as mães dão à leitura influi o rendimento leitor das crianças.”.

Resultados do grupo de discussão de docentes

O grupo de discussão foi realizado com a presença de dez docentes do 1º ciclo do agrupamento de escolas de Viseu. Quatro destes docentes dão aulas na zona urbana e os restantes seis dão aulas nas zonas rurais deste agrupamento. Os docentes têm idades compreendidas entre os 28 e os 46 anos de idade. Todos possuem mais de seis anos de tempo de serviço.

Iniciamos o grupo de discussão dizendo qual o propósito da nossa investigação e pedido a todos os elementos do grupo que se apresentasse. Posteriormente perguntamos aos docentes se consideravam que possuíam bons hábitos leitores e porquê. Tendo em conta esta questão, podemos observar que somente cinco docentes consideram que possuem bons hábitos leitores porque leem regularmente. Os outros cinco docentes consideram que não têm bons hábitos leitores, pois somente leem material necessário para preparar as suas aulas, ou então, só leem livros nas férias. Os docentes entrevistados consideram que cada vez mais a escola é mais exigente e resta-lhes muito pouco tempo livre para eles dedicarem à leitura por prazer.

A segunda questão consistia em nos caracterizar os hábitos de leitura das crianças e dos pais, onde estes nos referiram que os hábitos de leitura são atitudes leitoras que fazem parte do quotidiano das crianças e dos pais, do gosto de aprender e explorar novas possibilidades através dos livros. Os hábitos de leitura das crianças consistem nos livros, revistas, textos, que as crianças efetivamente já leem, mas também toda a exploração que fazem de um livro numa fase pré-leitura, quer através da simples manipulação e observação do texto e imagens, quer através do jogo simbólico, fingindo que contam as

histórias presentes, inventado e recriando no seu imaginário. Quanto aos pais estes hábitos consistem na leitura mais ou menos frequente de livros, revistas, jornais, textos, etc.

Perante a questão: considera que todas as crianças independentemente da situação económica e social podem adquirir os mesmos hábitos leitores? Porque? Podemos observar que havia várias opiniões e isto porque seis docentes acham que não. Estes, consideram que para as crianças adquirirem hábitos de leitura é necessário explorar com estas os vários suportes onde exista código escrito, desta forma será menos provável que as crianças que tenham uma situação social mais desfavorável tenham acesso aos mesmos tipos de materiais (livros, revistas), ainda que possam ter, nem sempre os prestadores de cuidados estarão sensibilizados para esta necessidade. No entanto, também existem quatro docentes que referem que estas crianças podem sempre recorrer a bibliotecas públicas, e por outro lado, consideram que hoje em dia os docentes já estão sensibilizados a estas questões e tentam diversificar ao máximo o material para as suas aulas de modo a que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades.

Todos os elementos do grupo de discussão dizem que os hábitos leitores dos pais influenciam os hábitos leitores dos filhos, isto porque, os filhos têm tendência a imitar os pais e adquirir as mesmas atividades, ou seja, a imagem da família influencia a prole, as crianças “copiam” e reproduzem exemplos como meio de adaptação social. Dentro deste contexto, inicialmente é lógico pensar que os hábitos leitores dos pais influenciam os filhos.

Assim sendo, quase todos concordam com a ideia de que existe uma relação direta entre o rendimento leitor dos pais e o rendimento leitor das crianças, isto porque, uma criança que tenha o exemplo dos pais e que desde cedo seja incentivada a desenvolver este tipo de atividade, certamente será uma criança irá ler com mais frequência. Somente três docentes referem que nem sempre isso acontece, porque os pais podem ser pessoas que gostam de ler e incentivar os filhos a fazerem – no e as crianças não gostarem dessa atividade. Por os pais gostarem, não significa que os filhos lhes sigam os passos. Dizem-nos ainda que existem alguns casos de pais com bons hábitos leitores e não conseguirem que os seus filhos os tenham ou vice-versa. No entanto, todos consideram que é um factor muito importante, apesar de não ser um factor único.

Todos os docentes consideram que existem diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino, ou seja, as meninas têm melhores hábitos leitores do que os rapazes, até porque os rapazes gostam mais de outro tipo de atividades.

Relativamente à questão se considera que o facto dos filhos pedirem aos pais para lhes contarem histórias vai influenciar os hábitos leitores das crianças e por sua vez o seu rendimento leitor, todos os docentes consideraram que sim. Ou seja, pensam que é uma forma lúdica de contactar com os livros e descobrir o prazer de os ler, o que fará que um dia mais tarde tenham o gosto pela leitura.

Todos os docentes consideram que o nível de importância que os pais atribuem à leitura vai influenciar os hábitos leitores dos filhos, porque através do exemplo dos pais, os filhos aprendem a valorizar os livros e atribuem importância aos hábitos de leitura. Por outro lado, quanto mais importante considerarem a leitura mais hábitos eles irão tentar proporcionar às crianças.

Para finalizar o grupo de discussão pedimos aos docentes que nos sugerissem algumas atividades que poderíamos fazer para melhorar os hábitos de leitura, quer na escola como em casa. As sugestões foram as seguintes:

- Na escola/casa poderia ser criado um sistema de livros itinerantes, para o qual cada família poderia contribuir através da aquisição de um livro. Com esta troca os livros seriam catalogados e haveria uma grande responsabilidade na manutenção dos livros.

- Levar com regularidade as crianças às bibliotecas e tornar a aquisição de livros tão importante como um brinquedo no dia do seu aniversário;

- Ter sempre um livro à mão para ler quando surgir uma oportunidade;

- Ter meios alternativos de leitura como jornais, tecnologias e principalmente buscar o prazer na leitura;

- Promover a leitura lúdica e não só leitura de obras para avaliação;

- Realizando mais atividades, mais jogos, incentivando as crianças a procurarem a leitura não só nos tradicionais livros, mas através de outras fontes de informação;

- Haver uma maior variedade de livros disponíveis para as crianças;

- Ter mais tempo disponível para ler com as crianças.

Resultados da entrevistas efetuadas aos pais

Das entrevistas efetuadas aos pais, podemos constatar que as idades dos pais inquiridos se situam entre os 22 e os 44 anos, sendo que onze são do sexo feminino e oito do sexo masculino. As profissões dos mesmos são bastante diversificadas (professores, desempregados, motorista, operários, escrituraria, empresários, animadora social, engenheiro, assistente técnica, assistente dentária).

A maioria dos pais, dez dos entrevistados dizem-nos que não têm bons hábitos leitores pois só costumam ler o que é mesmo necessário, ou quando são obrigados pelas exigências das suas profissões. Somente oito, consideram que têm bons hábitos leitores, pois, estes costumam ler com frequência.

Todos os inquiridos referem, que os hábitos leitores quer das crianças quer dos pais é a regularidade com que estes leem, ou seja, quanto mais tempo a criança ou o adulto ler, melhores hábitos leitores têm.

Relativamente, às atividades que os pais desenvolvem em casa para melhorar os hábitos leitores dos seus filhos, podemos concluir que os pais tentam por as crianças a ler e tentam comprar livros didáticos para que estes consigam captar a atenção das crianças. Somente uma pequena parte dos pais lê livros com os seus filhos.

A maior parte dos pais entrevistados (quinze) consideram que independente da situação económica e social podem adquirir os mesmos hábitos leitores, referindo que hoje em dia já existem muitas bibliotecas quer escolares, quer municipais onde as crianças ou os seus pais podem requisitar livros. Porém, existem quatro inquiridos, que nos dizem que não é bem assim, pois caso os pais não tenham condições económicas não vão investir tanto na educação das crianças, o que também se vai refletir nos hábitos leitores dos seus filhos.

A grande maioria dos pais, quinze, considera que os hábitos leitores dos pais vão influenciar os hábitos leitores dos filhos. Estes acreditam que os filhos seguem o exemplo dos pais. Porém, estes pais também admitem que não costumam ler ao pé dos seus filhos pois não têm muito tempo programado para realizarem estas atividades com eles. Somente, quatro pais consideram que os seus hábitos leitores não têm muita influencia nos hábitos leitores dos seus filhos, isto porque pensam que é algo que já nasce com a criança e que esta vai estar mais ou menos predisposta a ter bons ou maus hábitos leitores.

Na questão onde perguntamos se consideravam que existia uma relação direta entre os hábitos leitores dos pais e o rendimento leitor, verificamos que existe a mesma

quantidade de pais (quinze) que pensa que sim. Isto porque, se os pais têm bons hábitos leitores as crianças também os vão adquirir, estas também irão ter um bom rendimento leitor, pois quanto mais as crianças lerem melhor será sua leitura. Os restantes (quatro) tal como na questão anterior pensam que os hábitos leitores dos pais não estão relacionados com o rendimento leitor das crianças.

Catorze dos pais entrevistados consideram que o sexo feminino tem melhores hábitos leitores do que o sexo masculino, isto porque acham que o sexo feminino é muito mais aplicado na leitura do que o sexo masculino. Porém existem cinco pais que pensam que o sexo não tem absolutamente nada a ver com os hábitos leitores das crianças.

Todos os entrevistados pensam que o facto dos filhos pedirem aos pais para lhes contarem histórias vai influenciar os hábitos leitores das crianças e por sua vez o seu rendimento leitor. Os pais consideram que quando as crianças pedem para lhes contarem histórias é porque já estão a despertar para a leitura e um dia mais tarde já serão eles que vão ler, influenciando assim os seus hábitos leitores e o seu rendimento leitor.

Todos os pais consideram que se estes atribuírem muita importância à leitura vai influenciar os hábitos leitores dos seus filhos, isto porque se os pais considerarem a leitura importante irão investir muito mais na mesma de modo a que os seus filhos a adquiram, e por outro lado, as crianças irão sentir a responsabilidade que os seus pais lhes estão a inculcar.

Relativamente à última questão apresentada, em como poderiam melhorar os hábitos de leitura dos seus filhos quer em casa, quer na escola, os pais deixaram as seguintes sugestões para desenvolver em casa: comprar mais livros didáticos, mais concursos de leitura, jogos onde a leitura esteja sempre presente, pedir aos seus filhos para lerem, tentar estar mais presentes na leitura, criar espaços confortáveis para a leitura, darem incentivos às crianças leitoras. Na escola os pais sugeriram: os professores criarem tarefas para que os alunos sejam “obrigados” a ler, criar a hora do conto nas escolas do 1º ciclo, incentivar os alunos a levarem livros para ler em casa e contar bastantes histórias para que os alunos se sentissem motivados para a leitura.

Capítulo VIII- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Cada vez mais, a compreensão leitora é um agente fundamental no contexto educativo e, na sociedade em que vivemos, a aprendizagem de um indivíduo depende daquilo que ele consegue interpretar do material impresso. Atualmente, verificamos que as crianças estão cada vez mais desmotivadas para a leitura. Porém, tal como observamos ao longo desta investigação, este problema não é recente; reflexo disso é o facto de muitos adultos não terem hábitos de leitura. De acordo com Citoler (1996, p. 107) “Ler não se reduz a descodificar palavras, mas sobretudo significa compreender a mensagem escrita de um texto”. Ou seja, nesta enunciação a autora demarca dois conceitos associados na leitura: a compreensão e a descodificação. Também Santos (2000) corrobora esta opinião, pois, para este “ler consiste em descodificar a linguagem, expressa em sinais gráficos convencionais, extraindo deles um significado. Ler é compreender” (Santos, 2000, p. 22).

Com esta investigação pretende-se identificar os rendimento leitores da crianças e dos pais e verificar de que modo os hábitos leitores dos pais podem ou não interferir no

rendimento leitor das crianças, pois só assim, poderemos saber onde devemos intervir para que os estudantes tenham um melhor rendimento leitor.

Tal como refere Sequeira (2000), existem muitos autores que afirmam que estamos perante uma crise na leitura, mas não nos devemos esquecer de considerar diversos aspectos, tais como: “(...) quem participa na crise? Quem são os seus autores? Os jovens estudantes acusados de falta de interesse pelo livro? Os docentes que não são perfeitos modelos de leitores? As escolas onde paradoxalmente, o livro não faz parte das estruturas que devem ser oferecidas a quem tem o direito de ser educado? Os pais e a comunidade a quem falta a capacidade de intervir no processo de formação de leitores?” Sequeira (2000, p. 51).

É essencial que nós, enquanto docentes das gerações mais novas, tentemos solucionar o problema, pois são estas crianças o futuro da nossa sociedade. Assim, é essencial promover nas crianças o gosto pela leitura, inculcar-lhes que a leitura é fundamental na sua vida. Este processo deve começar a partir do momento em que começam a dar os primeiros passos na aprendizagem da leitura. Para que estas crianças gostem de ler, devemos mostrar-lhe que a leitura pode estar presente nas suas brincadeiras e lhes pode dar prazer.

Ao longo desta investigação pretendemos verificar qual é o rendimento leitores das crianças e dos seus pais, de modo a apurar onde se encontra o problema para a falta de motivação das crianças e procurar soluções para o problema.

No decorrer da investigação e tendo em conta os dados fornecidos pelo agrupamento, verificamos que a maior parte dos pais possui um nível socioeconómico e cultural baixo. Segundo Sequeira (2000), o meio socioeconómico é um agente muito importante, pois quando este é baixo vai privar as crianças do acesso aos bens materiais e posteriormente aos bens culturais.

Também Sousa et al. (2000) refere, que nos estudos efectuados, tem-se verificado que existem alguns factores que se relacionam com os hábitos de leitura de uma população ou de um indivíduo, como é o caso dos hábitos de leitura de uma família em que o indivíduo nasceu, o preço dos livros, o acesso mais ou menos fácil ao livro, a assiduidade de bibliotecas, o valor que a própria sociedade determina ao livro e a preocupação do sistema educativo com a implementação do hábito de leitura.

Por estas razões e porque um meio cultural e afectivo favorecido não é a realidade para todas as crianças, é importante que tanto no ensino pré-escolar como no 1º CEB se promovam encontros com o livro, independentemente do suporte ser material ou digital. De facto, Magalhães (2000, p. 63) concorda com esta ideia dizendo que: «(...) se à escola cabe oferecer igualdade de oportunidades a todas as crianças, esta é uma área de atividade que deve ser privilegiada.» Trata-se de uma fase muito importante para as crianças, isto porque elas devem adquirir o gosto pela leitura e esse prazer pode e deve ser encontrado na Literatura Infanto-Juvenil e mais especificamente nos contos de fadas. As histórias dos contos são fonte de maravilhosas experiências, são um meio excelente para alargar o horizonte da criança e aumentar o seu conhecimento em relação ao mundo que a rodeia.

Tendo em conta a aplicação do TIL, podemos verificar os alunos que responderam corretamente, os que erraram e os que não responderam, distinguindo os elementos do sexo masculino e os elementos do sexo feminino. Verificamos que existia um grande número de alunos que não conseguiram responder ou que erraram, nas questões do TIL, tendo em conta o tempo limite. Podemos ainda ver que à medida que a idade destes alunos era maior, ou seja, tendo em conta que se encontravam num ano letivo mais avançado, estes obtêm melhores resultados. Os dados obtidos, vêm ao encontro da teoria de Smith (1980, cit in Viana, 2007) de que a leitura é um fenómeno complexo, compreende diferentes fases. No início, é um processo perceptivo durante o qual o leitor reconhece símbolos. Depois, processa-se a transferência para os conceitos intelectuais. A transformação de símbolos gráficos em conceitos intelectuais exige um grande esforço do cérebro. Todo o trabalho mental alarga-se num processo de pensamento, à medida que as ideias se combinam em frases e em unidades mais amplas da linguagem. O processo de pensamento implica compreender as ideias e interpretá-las, levando estes dois processos a fundirem-se no ato de ler.

Através da tabela n.º 19, “dados do teste de idade de leitura”, podemos verificar que à medida que ia aumentando o grau de dificuldade, menos estudantes conseguiam responder ou acertar às questões, quer fossem do sexo masculino ou do sexo feminino *idem*. Para Soares (2003), quando o aluno já automatizou estas aptidões básicas, ou seja, já adquiriu uma certa velocidade de leitura tendo em conta o tempo de reconhecimento, surge a importância da capacidade de análise textual, indispensável para um bom domínio

da leitura. Esta capacidade de análise torna-se cada vez mais exigente à medida que os textos se vão tornando cada vez mais complexos.

Contudo, para que seja conseguida uma boa identificação das palavras, é preciso também que o leitor seja capaz de compreender o que elas querem transmitir. Para que isso aconteça, há que ter em conta a estrutura gramatical, uma vez que esta rege, de certa forma, a organização das palavras dentro da frase e fornece índices imprescindíveis para a extração do significado (Sim- Sim, 2004).

Podemos ainda, observar os resultados médios e o desvio padrão do TIL em função das variáveis sexo e grupos etários, onde constatámos que existe uma progressão nos resultados com o aumento da idade de oito anos para nove anos e dos nove anos para os dez anos. A diferença entre as crianças de 8 anos e as crianças de nove anos, no sexo masculino, é de 0,34 e, dos nove para os dez anos tem uma diferença de 0,51; no sexo feminino é ainda maior, pois dos oito para os nove anos existe uma diferença de 3,92 e dos nove para os dez anos existe uma diferença 1,93. Como podemos verificar e segundo Piaget (2000), a leitura exige várias capacidades cognitivas, capacidades essas que aparecem no processo de mudança do desenvolvimento do estágio da inteligência pré-operatória para o das operações concretas. Esta transição acontece tendo em conta determinados níveis etários, pelo que a Idade é um factor muito importante na aprendizagem da leitura. O que vai ao encontro da teoria maturacionista, que nos diz que não vale a pena ensinar a ler crianças que ainda não atingiram uma certa idade, pois ainda não adquiriram a maturidade necessária, que depende da idade cronológica (Piaget, 2002; Samuels, 2002).

Silva (2007), efetuou alguns estudos sobre o progresso de capacidade de análise e de reconstrução fonológica em crianças com idades entre os cinco e os oito anos. Ele mostra-nos que a rapidez do desenvolvimento destas capacidades varia tendo em conta o nível de desenvolvimento cognitivo, ou seja, as crianças com um Q.I. maior desenvolvem mais rapidamente estas capacidades. No seu estudo, as crianças que desde os cinco anos tinham uma iniciação na aprendizagem da leitura não tinham grandes resultados, o que o levou a concluir que não seria somente um saber fazer mas “...d’un problème de immaturité d’une habilité mentale, qui se développe naturellement, spontanément, sous l’effet des stimulations linguistiques fournies pour la vie courante... Nous pouvons conclure de ce fait que pour la masse de population, l’âge legal du début de

l'apprentissage de la lecture a été fixe, en France, d'une manière un peu trop précoce.” (Lerroy-Bouion, cit in Viana, 2007, p. 87)

É através de estudos como este que se tem determinado a idade para o início da escolaridade. Podemos verificar que a maior taxa de sucesso dá-se nos países onde se inicia a aprendizagem da leitura aos sete anos de idade (Finlândia, Noruega, Suécia e Islândia), ou seja, as crianças que iniciam a leitura mais tarde rapidamente alcançam os que iniciam aos cinco, seis anos (Elley, 1992, p. , cit in Soares, 2000).

No entanto, Morais (2004), no que diz respeito às capacidades de análise segmental e consciência segmental da linguagem oral, pensa que a idade não é um factor fundamental na emergência destas aptidões. Ele opta por empregar o termo consciência segmental em vez de consciência fonológica, pois baseia-se num estudo elaborado por Content, Kolinsky, Morais e Bertelson (1986), onde as crianças de quatro e cinco anos executavam com sucesso tarefas de omissão da consoante inicial da palavra dada. Content (1985), também partilha da mesma opinião; no seu estudo efectuado a sessenta crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos não encontra diferenças.

Os processos cognitivos são fundamentais na compreensão de textos. Para Catalã (2001), é necessário que saibamos quais os processos cognitivos que utilizamos para que consigamos compreender o significado de um texto. Estes processos são as operações que intervêm sobre as estruturas cognitivas, modificando-as para construir uma representação mental do texto. (Adrián, 2002; Calalã, 2001; Citoler, (1996).

De seguida, caracterizamos os hábitos leitores dos pais e das mães, onde verificamos que em relação ao interesse dos pais e das mães pela leitura, existem 23 (6,2%) no sexo masculino e 30 (7,8%) no sexo feminino que consideram que têm muito interesse pela leitura. Existem 147 (39,4%) pais e 137 (35,5%) mães que consideram que possuem bastante interesse leitor. Há 199 (53,4%) pais e 217 (56,2%) mães que pensam que têm pouco interesse leitor e existem ainda 4 (1,1%) pais e 2 (0,5%) mães que afirmam não ter nenhum interesse leitor, traduzindo uma percentagem muito significativa de pais e mães que assumem o seu desinteresse pela leitura.

Segundo Sequeira & Magalhães (2000, p. 79), é muito importante que a criança tenha contacto com os livros no seio familiar, pois esta vai adquirindo determinadas competências fundamentais para a aprendizagem da leitura. Nesta linha, a investigação científica tem vindo “ a corroborar algo que se intuía da experiência com crianças, isto é,

que os contactos, as interações de todo o tipo e desde tenra idade com os livros e com a literatura são da maior importância no despertar, construir e consolidar atitudes comunicativas com o escrito, na formação de hábitos de leitura que perdurem pela vida fora”. Também Sequeira (2000), corrobora esta opinião, relatando que as oportunidades que a família oferece à criança, tais como livros, revistas, jornais, jogos, estimulam a necessidade e o interesse pela leitura.

No entanto, podemos verificar, relativamente aos pais que existem 304 (81,5%) do sexo masculino e 249 (64,5%) do sexo feminino que afirmam ler algumas vezes. Somente 6 (1,6%) do sexo masculino e 46 (11,9 %) do sexo feminino que afirmam ler bastante. Os restantes casos 63 (16,9%) do sexo masculino e 91 (23,6%) do sexo feminino assumem que nunca leem nada. Porém, Sequeira diz-nos que a família, para além de fornecer este material às crianças tem também de dar o exemplo, ou seja, os pais devem ler à frente das crianças e depois partilhar a sua experiência leitora com as crianças. “Os pais que leem, respondem a perguntas, estimulam a resolução de problemas, dão sugestões, apreciam discussões, são pais que proporcionam aos filhos um ambiente ideal para a imersão no livro” (2004, p. 63). Também em casa, os pais devem motivar as crianças para a leitura e nada melhor do que mostrar-lhes as suas experiências face aos livros, pois aos poucos e poucos estão a modelar os seus filhos. Todos os livros e revistas a que as crianças têm acesso vão esboçar e promover os hábitos de leitura.

Ainda no inquérito realizado aos pais, podemos observar que, no sexo masculino, 23 (6,16%) inquiridos leem livros técnicos; 9 (2,41%) livros de desporto e 8 (2,15%) livros de ficção científica. No sexo feminino, verificamos que 42 (10,88%) inquiridos leem romances e 28 (7,25) ficção científica e livros técnicos. Assim, podemos verificar que os pais e as mães leem muito pouco, pois só 40 (10,72%) pais e 98 (25,38%) mães é que identificaram o tipo de livros que leram. A finalidade da leitura pode ser muito diversificada. Como relata Catalã (2001), podemos ler para identificar a informação, para apreender, para apreciar, para imaginar. Independentemente dos objectivos pessoais de cada leitor, estes são fundamentais pois são eles que determinam as estratégias responsáveis pela compreensão, e pelo controlo que de um modo inconsciente vai determinar o que se lê. Impor sentido ao texto é saber o que desejamos quando lemos, sendo esta uma condição essencial para compreender o texto com segurança e êxito. Os objectivos que comandam a leitura são fundamentais na compreensão. Aprender

progressivamente a usar a leitura com finalidades informativas e de aprendizagem é um dos objectivos da escolaridade (Solé, 2001b). Também Alçada (2005) sustenta a ideia de que o fim com que um indivíduo lê um texto influencia diretamente a compreensão deste. Ao ler, o leitor pode escolher o que quer ler, permanecendo atento somente ao que lhe interessa. Contudo, o leitor não lê do mesmo modo para reter informação, para apreender e estruturar o conhecimento, como lê para construir uma ideia geral do que fala o livro (Alçada, 2005).

Tendo em conta os hábitos leitores dos pais inquiridos, verificamos que só 7 (1,9%) do sexo masculino considera ler bastante literatura; 12 (2,8%) mães consideram ler bastante literatura; 155 (41,6%) do sexo masculino e 252 (63,5%) do sexo feminino leem poucas vezes literatura e existem 211 (56,6%) do sexo masculino e 123 (31,9%) do sexo feminino que afirmam nunca ler literatura. Relativamente aos jornais diários, verificamos que os homens os leem mais e somente algumas mulheres os leem e, quando o fazem serão poucas as vezes. No entanto, podemos observar que esta tendência se inverte no caso das revistas. Estas são lidas pelas mulheres e quase nunca pelos homens. Tal como refere Alçada (2005) provavelmente, esta crise situa-se nos dias de hoje e tem crescido com maior ou menor evidência em todos os tempos. Por outro lado, não nos podemos esquecer massificação do ensino e acesso mais liberalizado a outros produtos culturais, cada vez mais diversificados (tais como a televisão, o cinema, o computador, etc.), fazendo com que as crianças não leiam tanto como deveriam, porque inclusivamente não têm tempo disponível.

Podemos considerar que existem diversos métodos classificativos, iremos mencionar quatro tipos de textos: os descritivos, os expositivos, os narrativos e os persuasivos. Se o leitor conhecer o tipo de texto que lhe é apresentado, pode orientar a sua leitura sendo mais fácil a sua compreensão leitora. (Lencaster, 2003, Nicholas & Nicholl, 1978; Deck, 1974).

O leitor quando lê estes tipos de textos, parte sempre do pressuposto que o texto o informa sobre coisas reais, com sentido e não imaginárias. Ao mesmo tempo em que ocorre a leitura ocorre um processo sistemático que vai confrontar a informação que está a ler com os seus conhecimentos prévios (Lencaster, 2003; Gasson, 2004; Irwin 1986).

Observamos que os inquiridos possuem poucos livros em casa. A grande maioria dos inquiridos, 221 (59,2%) pais e 211 (54,7%) mães, afirmam que só possuem de 1 a 10

livros. Seguindo-se 136 (36,5%) pais e 159 (41,2%) mães que dizem possuir de 11 a 50 livros em suas casas. Existem 14 (3,8%) indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino que afirmam possuir de 51 a 100 livros. Existindo mesmo dois indivíduos do sexo feminino e do sexo masculino que afirmam não terem nenhum livro em casa sem contarem com os manuais escolares dos seus filhos. Para Sequeira (2004), quando a criança consegue, facilmente, aceder ao livro, seguramente esta criança vai ter mais probabilidades de se tornar um leitor assíduo ou de se interessar mais pela leitura do que uma criança que não consegue aceder facilmente aos livros, desde a primeira infância, dentro do seio familiar.

Podemos verificar que existem 129 (34,6%) pais que dizem que os seus filhos nunca lhes pedem para ler histórias; 112 (30,0%) afirmam que os seus filhos lhes pedem para ler histórias uma ou duas vezes por semana e a mesma percentagem diz que estes o fazem três a quatro vezes por semana. Somente 10 (2,7%) pais referem que as crianças lhes pedem para ler histórias praticamente todos os dias. Podemos encontrar ainda 129 (34,6%) pais que referem que os seus filhos nunca lhe pedem para contar histórias. No sexo feminino, podemos ver que existem 98 (25,4%) mães que dizem que os seus filhos nunca lhes pedem para lhes ler histórias; 130 (37,7%) dizem só costumam pedir uma a duas vezes por semana; 148 (38,3%) referem que estas lhes pedem três a quatro vezes por semana e 10 (2,6%) referem que os seus filhos lhes costumam pedir praticamente todos os dias para contarem histórias. Na opinião de Sequeira (2004), o gosto pela leitura muitas vezes começa com uma história que se ouve na infância, contada pelos pais ou avós. É a este gesto que se deve dar continuidade, sob pena de se perder o leitor-ouvinte, que não adormece sem a sua história.

Magalhães (2000), descreve-nos alguns motivos para se contarem histórias nas escolas, dos quais salientamos alguns:

- as histórias estimulam o gosto pela leitura – quando a criança aprende a gostar de ouvir histórias contadas ou lidas, ela ganha o impulso inicial que mais tarde a arrastará para a leitura.

- as histórias instruem – ao enriquecer o vocabulário infantil, a criança amplia o seu mundo de ideias e conhecimentos e desenvolve a linguagem e o pensamento.

- as histórias educam e estimulam o desenvolvimento da atenção, imaginação, observação, memória, reflexão e linguagem.

- as histórias cultivam a sensibilidade e isso significa educar o espírito. A literatura e os contos de fadas dirigem a criança para a descoberta da sua identidade e da comunicação e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu carácter.

Além de que as crianças que têm a oportunidade de ouvir ler livros infantis, apreciam não só a história, mas também a experiência em si, a relação individual e íntima com a família ou a atividade social de grupo.

Nenhum dos pais 0 (0,0%), tanto do sexo masculino como do sexo feminino, afirma que já lhe ofereceram livros; 345 (92,5%) do sexo masculino e 261 (67,6%) do sexo feminino dizem que raramente lhes oferecem livros; 28 (7,5%) pais e 125 (32,4%) mães referem que lhes oferecem livros bastantes vezes; e nenhum pai ou mãe (0,0%) diz que lhes oferecem livros bastantes vezes.

O gosto pela leitura é um factor essencial, pois é muito importante no progresso da capacidade da compreensão leitora. Logo, deve-se motivar a criança para a leitura, e assim sendo, a leitura tem de ir de encontro aos interesses do leitor, caso contrário este vai sentir-se desmotivado. Quando o leitor está motivado vai ter confiança nas suas próprias capacidades (Solé, 2001b). Para a autora, não devíamos realizar nenhuma tarefa de leitura sem que motivássemos a criança e sem que esta lhe encontrasse um sentido. É lógico que existem situações de leitura mais motivantes do que outras, e esta motivação está diretamente relacionada com as ligações afectivas que as crianças vão criando com a escrita. Assim, o professor deve ter em consideração os interesses dos seus estudantes e ele próprio deve demonstrar às crianças o seu interesse leitor, para que a pouco e pouco este mesmo interesse seja incutido nos estudantes. Também em casa, os pais devem motivar as crianças para a leitura e nada melhor do que mostrar-lhes as suas experiências face aos livros, pois a pouco e pouco estão a modelar os seus filhos. Todos os livros e revistas a que as crianças têm acesso vão esboçar e promover os hábitos de leitura.

Cooper (1990) refere que as atitudes da criança tendo em conta a leitura podem influenciar a compreensão de um texto. Uma criança que possua uma atitude negativa diante de um texto, não vai fazer as suas atividades escolares como uma criança que tenha uma atitude positiva. Uma criança pode ter as competências exigidas para a compreensão da leitura, mas se tiver uma atitude negativa diante do texto, esta pode pôr em causa o seu

sucesso. Por outro lado, também temos de ter em conta a capacidade de arriscar, a sua auto-imagem enquanto leitor e o terror de fracassar (Giasson, 2004).

Podemos ainda verificar que existem 12 (3,2%) pais e 2 (0,5%) mães que consideram que a leitura não é importante para a vida dos seus filhos; 80 (21,4%) pais e 40 (10,4%) mães que referem que a leitura é importante; 133 (35,7%) pais e 210 (54,4%) mães que referem que a leitura é bastante importante e 180 (39,7%) pais e 134 (34,7%) mães que dizem que a leitura é muito importante no futuro dos seus filhos. Segundo Soares (2003, p. 21) “enquanto as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos e de experiências, as classes dominadas veem-na praticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra as suas condições de vida”.

Também Magalhães (2000) considera que é indispensável a ajuda dos pais e dos docentes, para que se possa dar uma ideia positiva do livro às crianças. A criança ao interagir com os livros vai adoptar uma conduta diferente face à leitura.

Golder et al. (1998, cit in Viana, 2002) refere que a aprendizagem da leitura é uma das maiores conquistas ao nível do seu percurso académico. Inicialmente, a criança começa a ler para aprender a ler, no entanto, rapidamente se transforma num meio para alcançar outros objectivos, ou seja, o aluno lê para aprender.

O nosso trabalho revelou que existe uma relação significativa entre os hábitos de leitura dos pais e o rendimento leitor das crianças no 1ºCEB, pois podemos observar que aumenta maiores são os hábitos leitores dos pais, maior é o rendimento leitor dos estudantes, e à medida que os hábitos leitores dos pais vão decrescendo também se verifica um decréscimo no rendimento leitor das crianças. Os dados reforçam o defendido por alguns autores, de que é fundamental que a criança tenha contacto com os livros no seio familiar, sendo que esta vai adquirindo determinadas competências fundamentais para a aprendizagem da leitura. Nesta linha, a investigação científica tem vindo “ a corroborar algo que se intuía da experiência com crianças, isto é, que os contactos, que as interações de todo o tipo e desde tenra idade com os livros e com a literatura são da maior importância no despertar, construir e consolidar atitudes comunicativas com o escrito, na formação de hábitos de leitura que perdurem pela vida fora” Sequeira & Magalhães (2000, p. 79).

Tendo em conta os instrumentos utilizados, podemos provar que as crianças que têm pais com grandes hábitos leitores são melhores leitoras, indo de encontro ao referido por Sequeira, quando defende que os pais devem ler à frente das crianças e depois partilhar a sua experiência leitora com elas. “Os pais que leem, respondem a perguntas, estimulam a resolução de problemas, dão sugestões, apreciam discussões, são pais que proporcionam aos filhos um ambiente ideal para a imersão no livro” (2000, p. 63). O gosto pela leitura muitas vezes começa com uma história que se ouve na infância, contada pelos pais ou avós. É a este gesto que se deve dar continuidade, sob pena de se perder o leitor-ouvinte, que não adormece sem a sua história.

Aparentemente, tendo em conta a nossa investigação, não há diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino, relativamente ao rendimento leitor das crianças. Lerroy-Bouion (1975, cit in Soares, 2003), mostra-nos que a rapidez do desenvolvimento destas capacidades varia tendo em conta o nível de desenvolvimento cognitivo, ou seja, as crianças com um Q.I. maior desenvolvem mais rapidamente estas capacidades.

Neste trabalho também nos é possível concluir que os estudantes têm um melhor rendimento leitor quando os seus pais leem literatura. Corroborando o que refere (2003), de que o acompanhamento em casa, no que toca à aquisição e desenvolvimento da capacidade e do gosto de ler é fundamental. A leitura está dependente da família, devendo esta mostrar hábitos de leitura, dando, desta forma, o exemplo às crianças e aos jovens. Assim, e desde cedo, os pais podem, por exemplo, mostrar interesse em ouvir a criança a ler. Podem, igualmente, ler e contar histórias ou mesmo acompanhar a criança na audição de textos gravados em suporte magnético ou digital.

No entanto, os resultados obtidos, não permitem afirmar se existe uma relação direta entre o número de livros que os Pais leem e o rendimento leitor dos estudantes.

Da mesma forma, tendo em conta os dados recolhidos, não nos é possível afirmar que o número de livros que os pais têm em casa vai influenciar o rendimento leitor. Porém, ao longo do enquadramento teórico podemos verificar que quando o indivíduo é inserido numa sociedade como a nossa, rica em material impresso, mas também cada vez mais com uma cultura audiovisual em que a criança tem de ler em suportes digitais e através de imagens, a criança vai interagir com ele, organizando-o e estudando os seus significados. Deste modo, a criança vai desenvolver um “*schema*” que abarca regras, que

ela própria apreendeu da linguagem escrita. Tal como acontece na linguagem oral (antes de falar, a criança já ouviu e já compreendeu), também na linguagem escrita a criança passa por um processo receptivo. Segundo Goodman (1990), 60% das crianças com três anos possuem consciência acerca do impresso, sobretudo em material impresso quando em contexto (ex.: rótulos e marcas do seu quotidiano), que sobe para 80% nas crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Para a autora estes resultados indicam que elas possuem uma competência não só para descodificar mas também para categorizar e relacionar o impresso com as suas experiências de vida. Pois a criança está a “ler” quando diante de um rótulo ou de uma embalagem “adivinha” o seu recheio.

Assim sendo, para que a criança seja motivada para a leitura é fundamental que esta tenha contacto com os livros em seio familiar, pois vai adquirindo competências essenciais para a aprendizagem da leitura, as oportunidades que a família oferece à criança como livros, revistas, jornais e jogos estimulam a necessidade e o interesse pela leitura.

Para Adams (2001), o facto de o aluno ser um pré-leitor é muito importante no seu desempenho, porque quando a criança consegue facilmente identificar as letras perde menos tempo a identificar o seu som e a escrever uma palavra; ao contrário, se esta perde mais tempo na identificação da letra, vai prestar menos atenção ao processamento e à recordação de palavras o que já vai dificultar a compreensão do texto. Por outro lado, como o nome das letras são muito próximos dos seus sons, a criança quando sabe o nome da letra é porque também já consegue dominar o seu som.

Possuindo os dados deste trabalho, ou seja, 12 (3,22 %) pais e 2 (0,52 %) das mães atribuem pouca importância à leitura, 80 (21,45 %) dos pais e 40 (10,36 %) das mães consideram a leitura importante, 133 (35,66 %) pais e 210 (54,4 %) mães consideram a leitura bastante importante e 148 (39,67 %) pais e 134 (34,72%) mães consideram a leitura muito importante, podemos ainda concluir que o grau de importância que os pais e as mães atribuem à leitura vai influenciar o rendimento leitor. Relembramos que “os pais que leem, respondem a perguntas e estimulam a resolução de problemas, dão sugestões, apreciam discussões, são pais que proporcionam aos filhos um ambiente ideal para a imersão do livro” Sequeira (1998, p. 63).

No entanto, não nos podemos esquecer que a escola também tem um papel fundamental na aprendizagem da leitura, pois esta deve dar continuidade ao trabalho

iniciado no seio familiar, dando continuidade, ou minimizando as lacunas procedentes do seio familiar (Sousa, p. 1999). Cabe aos pais e docentes incentivar o gosto pela leitura e a criação do hábito de ler. Para tal, terão de abordar a leitura de uma forma alegre, divertida e imaginativa, não se restringindo aos manuais escolares, muitas vezes sinónimo de sofrimento e tristeza.

A falta de motivação das crianças para a aprendizagem da leitura, quer por parte dos pais ou dos docentes leva ao insucesso da mesma. Esta insucesso por sua vez é o principal responsável pelas retenções, pelas sinalizações para apoios educativos e ainda pelo abandono escolar em ciclos posteriores.

O nível de leitura que os leitores conseguem efetuar deve-se ao modo como se posicionam face à leitura. Para Lopes (2001), os leitores que estão nas fases da leitura compensatória ou atrasada, consideram a leitura como uma atividade maçadora.

Tal como nos refere Barrera (2000), a leitura pode ter valores bastante distintos, e estes devem sempre ser apreciados, isto é, temos sempre de ter presente que a leitura pode não condicionar a sobrevivência do indivíduo, no entanto vai condicionar a sua inserção social. Ou seja, a leitura vai-nos permitir obter uma melhor qualidade de vida, vai manter-nos informados sobre tudo o que passa à nossa volta e sobre todos os assuntos que nos interessam, sendo por isso um hábito que desenvolve a nossa capacidade intelectual e espiritual. Além disso, quando o leitor adquire um conhecimento que resulta numa cultura mais ampla, a leitura faz com que o indivíduo tenha satisfação pessoal.

Também Magalhães (2000) concorda com esta ideia dizendo-nos que a leitura desempenha um papel fundamental na personalidade do indivíduo “promovendo autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e abertura às muitas perspectivas com que se pode representar e analisar o real” (Magalhães, 2000, p. 70).

Tendo em conta a informação recolhida no grupo de investigação podemos verificar que somente cinco docentes consideram que possuem bons hábitos leitores porque leem regularmente. Os outros cinco docentes consideram que não têm bons hábitos leitores, pois somente leem material necessário para preparar as suas aulas, ou então, só leem livros nas férias. Os docentes entrevistados consideram que cada vez mais a escola é mais exigente e resta-lhes muito pouco tempo livre para eles dedicarem à leitura por prazer. Estes dados são preocupantes pois segundo Solé (2001b) o professor deve ter em

atenção os interesses dos estudantes. Ele próprio deve demonstrar às crianças o seu interesse leitor, para que a pouco e pouco este interesse seja incutido nos estudantes. Assim sendo, vamos ao encontro de Sequeira (2000, p. 51) quando nos fala na crise de leitura que estamos a viver: “(...)quem participa na crise? Quem são os seus autores? Os jovens estudantes acusados de falta de interesse pelo livro? Os docentes que não são perfeitos modelos de leitores? As escolas onde paradoxalmente, o livro não faz parte das estruturas que devem ser oferecidas a quem tem o direito de ser educado? Os pais e a comunidade a quem falta a capacidade de intervir no processo de formação de leitores?”

A segunda questão consistia em nos caracterizar os hábitos de leitura das crianças e dos pais, onde estes nos referiram que os hábitos de leitura são atitudes leitoras que fazem parte do quotidiano das crianças e dos pais, do gosto de aprender e explorar novas possibilidades através dos livros. Os hábitos de leitura das crianças consistem nos livros, revistas, textos, que as crianças efetivamente já leem, mas também toda a exploração que fazem de um livro numa fase pré-leitura, quer através da simples manipulação e observação do texto e imagens, quer através do jogo simbólico, fingindo que contam as histórias presentes, inventado e recriando no seu imaginário. Quanto aos pais, estes hábitos consistem na leitura mais ou menos frequente de livros, revistas, jornais, textos, etc. Alçada (2005) diz-nos que nos nossos dias, atravessamos uma época em que diferentes comunidades são, direta ou indiretamente, intervenientes na vida cultural e educativa do país. Se estas se mostrarem alerta e sensibilizadas para as relações com bens culturais e educativos, dando mais ênfase ao livro, pela sua exposição mais evidenciada, e por uma tradição mais forte, a par desta presumível relação causal do livro com a formação cultural do cidadão, surgem então novos hábitos de leitura. Estes hábitos de leitura também se devem à existência de bibliotecas com as devidas condições, quer materiais, quer intelectuais de acesso ao livro.

Tendo em conta a situação económica podemos observar que havia duas opiniões diferentes, e isto porque, seis docentes acham que não tem influência para a aquisição de hábitos leitores. Estes, consideram que para as crianças adquirirem hábitos de leitura é necessário explorar com estas os vários suportes onde exista código escrito, desta forma será menos provável que as crianças que tenham uma situação social mais desfavorável tenham acesso aos mesmos tipos de materiais (livros, revistas), ainda que possam ter, nem sempre os prestadores de cuidados estarão sensibilizados para esta necessidade. No

entanto, também existem quatro docentes que referem que estas crianças podem sempre recorrer a bibliotecas públicas, e por outro lado, consideram que hoje em dia os docentes já estão sensibilizados a estas questões e tentam diversificar ao máximo o material para as suas aulas de modo a que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades.

Também Sousa et al. (2000) refere, que nos estudos efectuados, tem-se verificado que existem alguns factores que se relacionam com os hábitos de leitura de uma população ou de um indivíduo, como é o caso dos hábitos de leitura de uma família em que o indivíduo nasceu, o preço dos livros, o acesso mais ou menos fácil ao livro, a assiduidade de bibliotecas, o valor que a própria sociedade determina ao livro e a preocupação do sistema educativo com a implementação do hábito de leitura.

Todos os elementos do grupo de discussão dizem que os hábitos leitores dos pais influenciam os hábitos leitores dos filhos, isto porque, os filhos têm tendência a imitar os pais e adquirir as mesmas atividades, ou seja, a imagem da família influencia a prole, as crianças “copiam” e reproduzem exemplos como meio de adaptação social. Dentro deste contexto, inicialmente é lógico pensar que os hábitos leitores dos pais influenciam os filhos. Segundo Rojas, 2007; Schiefele et al., 2012 é indispensável a ajuda dos pais e dos docentes, para que se possa dar ideia positiva do livro às crianças. Dessa forma, a criança ao interagir com os livros vai adoptar uma conduta diferente face à leitura (Rojas, 2007; Schiefele et al., 2012).

Assim sendo, quase todos concordam com a ideia de que existe uma relação direta entre o rendimento leitor dos pais e o rendimento leitor das crianças, isto porque, uma criança que tenha o exemplo dos pais e que desde cedo seja incentivada a desenvolver este tipo de atividade, certamente será uma criança irá ler com mais frequência. Somente três docentes referem que nem sempre isso acontece, porque os pais podem ser pessoas que gostam de ler e incentivar os filhos a fazerem – no e as crianças não gostarem dessa atividade. Por os pais gostarem, não significa que os filhos lhes sigam os passos. Dizem-nos ainda que existem alguns casos de pais com bons hábitos leitores e não conseguirem que os seus filhos os tenham ou vice-versa. No entanto, todos consideram que é um factor muito importante, apesar de não ser um factor único. Na realidade, é indispensável a ajuda dos pais e dos docentes, para que se possa dar ideia positiva do livro às crianças. Dessa forma, a criança ao interagir com os livros vai adoptar uma conduta diferente face à leitura (Rojas, 2007).

Todos os docentes consideram que existem diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino, ou seja, as meninas têm melhores hábitos leitores do que os rapazes, até porque os rapazes gostam mais de outro tipo de atividades.

Tendo em conta os filhos pedirem aos pais para lhes contarem histórias vai influenciar os hábitos leitores das crianças e por sua vez o seu rendimento leitor, todos os docentes consideraram que sim. Ou seja, pensam que é uma forma lúdica de contactar com os livros e descobrir o prazer de os ler, o que fará que um dia mais tarde tenham o gosto pela leitura. Todos os docentes consideram que o nível de importância que os pais atribuem à leitura vai influenciar os hábitos leitores dos filhos, porque através do exemplo dos pais, os filhos aprendem a valorizar os livros e atribuem importância aos hábitos de leitura. Por outro lado, quanto mais importante considerarem a leitura mais hábitos eles irão tentar proporcionar às crianças.

Na opinião de Sequeira (2004), o gosto pela leitura muitas vezes começa com uma história que se ouve na infância, contada pelos pais ou avós. É a este gesto que se deve dar continuidade, sob pena de se perder o leitor-ouvinte, que não adormece sem a sua história.

Magalhães (2000), descreve-nos alguns motivos para se contarem histórias nas escolas, dos quais salientamos alguns:

- as histórias estimulam o gosto pela leitura – quando a criança aprende a gostar de ouvir histórias contadas ou lidas, ela ganha o impulso inicial que mais tarde a arrastará para a leitura.

- as histórias instruem – ao enriquecer o vocabulário infantil, a criança amplia o seu mundo de ideias e conhecimentos e desenvolve a linguagem e o pensamento.

- as histórias educam e estimulam o desenvolvimento da atenção, imaginação, observação, memória, reflexão e linguagem.

- as histórias cultivam a sensibilidade e isso significa educar o espírito. A literatura e os contos de fadas dirigem a criança para a descoberta da sua identidade e da comunicação e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu carácter.

Além de que as crianças que têm a oportunidade de ouvir ler livros infantis, apreciam não só a história, mas também a experiência em si, a relação individual e íntima com a família ou a atividade social de grupo.

Para finalizar o grupo de discussão pedimos aos docentes que nos sugerissem algumas atividades que poderíamos fazer para melhorar os hábitos de leitura, quer na escola como em casa. As sugestões foram as seguintes:

- Na escola/casa poderia ser criado um sistema de livros itinerantes, para o qual cada família poderia contribuir através da aquisição de um livro. Com esta troca os livros seriam catalogados e haveria uma grande responsabilidade na manutenção dos livros.

- Levar com regularidade as crianças às bibliotecas e tornar a aquisição de livros tão importante como um brinquedo no dia do seu aniversário;

- Ter sempre um livro à mão para ler quando surgir uma oportunidade;

- Ter meios alternativos de leitura como jornais, tecnologias e principalmente buscar o prazer na leitura;

- Promover a leitura lúdica e não só leitura de obras para avaliação;

- Realizando mais atividades, mais jogos, incentivando as crianças a procurarem a leitura não só nos tradicionais livros, mas através de outras fontes de informação;

- Haver uma maior variedade de livros disponíveis para as crianças;

- Ter mais tempo disponível para ler com as crianças.

Segundo Macedo (2003) compete à escola (desde os primeiros anos) dinamizar estratégias para que os estudantes adquiram atitudes e métodos de trabalho que os orientem neste processo, desenvolvendo competências e conhecimentos necessários à vida. A sociedade em que vivemos está cada vez mais complexa, onde cada vez mais é necessário saber procurar, triar, organizar, e comunicar a informação. Para isso é necessário que os nossos estudantes adquiram uma boa competência leitora, fundamental para que o aluno consiga atingir o conhecimento. Para Perrenoud (2001, p. 23) a competência leitora “é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Porém, na opinião de Macedo (2003, p. 12), “uma competência é mais do que conhecimento”, ou seja, a mesma pode ser vista como uma aprendizagem que vai influenciar determinadas decisões, avaliações e julgamentos.

Relativamente às entrevistas, podemos observar, que a maioria dos pais, dez dos entrevistados dizem-nos que não têm bons hábitos leitores pois só costumam ler o que é mesmo necessário, ou quando são obrigados pelas exigências das suas profissões. Somente oito, consideram que têm bons hábitos leitores, pois, estes costumam ler com frequência.

Segundo Formosinho (2004), a família aparece então, como o primeiro local de ensino/aprendizagem de atitudes e valores, comportamentos, de interação social que fazem com que a criança apreenda uma diversidade de conteúdos, regras, normas, e estruturas que a vão facilitar na sua integração noutros sistemas mais complexos, como por exemplo na escola. Tanto a Família como a Escola são locais privilegiados na educação das crianças, onde os valores e as regras devem ser transmitidos. Porém, existem muitos embaraços com que a família se depara, como por exemplo a progressão na carreira fundamentada no mérito e, logo, menos dependente do apoio às relações de parentesco e mais dependente do nível de saber eficiência profissional o que pode extenuar os laços de parentesco. A profissionalização de ambos os pais, a falta de tempo e disponibilidade pressupõem uma readaptação de papéis, de modo a fortalecer estas relações de parentesco. Para isso, tem de haver uma complementaridade entre o homem e a mulher, processo esse que demora muito tempo devido a mentalidades e hábitos sedimentados que são difíceis de alterar (Sousa & Filho, 2007).

Todos os inquiridos referem, que os hábitos leitores quer das crianças quer dos pais é a regularidade com que estes leem, ou seja, quanto mais tempo a criança ou o adulto ler, melhores hábitos leitores têm. Para Alçada (2005) estes hábitos de leitura também se devem à existência de bibliotecas com as devidas condições, quer materiais, quer intelectuais de acesso ao livro. Estas preocupações não se limitam ao nosso país, visto que aquilo que o cidadão comum, os profissionais e a comunicação social, denominam de crise de leitura, é também considerada uma realidade bastante persistente em qualquer ponto do globo.

Relativamente, às atividades que os pais desenvolvem em casa para melhorar os hábitos leitores dos seus filhos, podemos concluir que os pais tentam por as crianças a ler e tentam comprar livros didáticos para que estes consigam captar a atenção das crianças. Somente uma pequena parte dos pais lê livros com os seus filhos.

É muito importante que a criança tenha contacto com os livros no seio familiar, pois esta vai adquirindo determinadas competências fundamentais para a aprendizagem da leitura. Nesta linha, a investigação científica tem vindo “ a corroborar algo que se intuía da experiência com crianças, isto é, que os contactos, que as interações de todo o tipo e desde tenra idade com os livros e com a literatura são da maior importância no despertar, construir e consolidar atitudes comunicativas com o escrito, na formação de hábitos de leitura que perdurem pela vida fora” Sequeira & Magalhães (2000, p. 79). As oportunidades que a família oferece à criança como livros, revistas, jornais, jogos estimulam a necessidade e o interesse pela leitura (Giason, 1998; Alçada, 2005).

A maior parte dos pais entrevistados (quinze) consideram que independente da situação económica e social podem adquirir os mesmos hábitos leitores, referindo que hoje em dia já existem muitas bibliotecas quer escolares, quer municipais onde as crianças ou os seus pais podem requisitar livros. Porém, existem quatro inquiridos, que nos dizem que não é bem assim, pois caso os pais não tenham condições económicas não vão investir tanto na educação das crianças, o que também se vai refletir nos hábitos leitores dos seus filhos. Para Sequeira (2004), quando a criança consegue, facilmente, aceder ao livro, seguramente esta criança vai ter mais probabilidades de se tornar um leitor assíduo ou de se interessar mais pela leitura do que uma criança que não consegue aceder facilmente aos livros, desde a primeira infância, dentro do seio familiar.

A grande maioria dos pais, quinze, considera que os hábitos leitores dos pais vão influenciar os hábitos leitores dos filhos. Estes acreditam que os filhos seguem o exemplo dos pais. Porém, estes pais também admitem que não costumam ler ao pé dos seus filhos pois não têm muito tempo programado para realizarem estas atividades com eles. Somente, quatro pais consideram que os seus hábitos leitores não têm muita influencia nos hábitos leitores dos seus filhos, isto porque pensam que é algo que já nasce com a criança e que esta vai estar mais ou menos predisposta a ter bons ou maus hábitos leitores.

Também na questão onde perguntamos se consideravam que existia uma relação direta entre os hábitos leitores dos pais e o rendimento leitor, verificamos que existe a mesma quantidade de pais (quinze) que pensa que sim. Isto porque, se os pais têm bons hábitos leitores as crianças também os vão adquirir, estas também irão ter um bom rendimento leitor, pois quanto mais as crianças lerem melhor será sua leitura. Os restantes

(quatro) tal como na questão anterior pensam que os hábitos leitores dos pais não estão relacionados com o rendimento leitor das crianças.

Outra condição para a motivação da criança para a leitura é o facto da criança ver os seus familiares a ler. Se a criança crescer num ambiente rodeado de leitura, onde a leitura é uma atividade rotineira, onde os adultos dirigem-se à leitura para se elucidarem sobre algum aspecto, por motivos profissionais ou simplesmente por prazer, um ambiente onde o que se lê é objecto de discussão e partilha, a criança começa a ficar sensível à necessidade de aprender a técnica da leitura e, assim motivada para a sua aprendizagem (Santos, 2000). Outra condição para a motivação da criança para a leitura é o facto da criança ver os seus familiares a ler. Se a criança crescer num ambiente rodeado de leitura, onde a leitura é uma atividade rotineira, onde os adultos dirigem-se à leitura para se elucidarem sobre algum aspecto, por motivos profissionais ou simplesmente por prazer, um ambiente onde o que se lê é objecto de discussão e partilha, a criança começa a ficar sensível à necessidade de aprender a técnica da leitura e, assim motivada para a sua aprendizagem (Santos, 2000).

Catorze dos pais entrevistados consideram que o sexo feminino tem melhores hábitos leitores do que o sexo masculino, isto porque acham que o sexo feminino é muito mais aplicado na leitura do que o sexo masculino. Porém existem cinco pais que pensam que o sexo não tem absolutamente nada a ver com os hábitos leitores das crianças. Para Soares (2003), quando o aluno já automatizou estas aptidões básicas, ou seja, já adquiriu uma certa velocidade de leitura tendo em conta o tempo de reconhecimento, surge a importância da capacidade de análise textual, indispensável para um bom domínio da leitura. Esta capacidade de análise torna-se cada vez mais exigente à medida que os textos se vão tornando cada vez mais complexos.

Todos os entrevistados pensam que o facto dos filhos pedirem aos pais para lhes contarem histórias vai influenciar os hábitos leitores das crianças e por sua vez o seu rendimento leitor. Os pais consideram que quando as crianças pedem para lhes contarem histórias é porque já estão a despertar para a leitura e um dia mais tarde já serão eles que vão ler, influenciando assim os seus hábitos leitores e o seu rendimento leitor.

Todos os pais consideram que se estes atribuírem muita importância à leitura vai influenciar os hábitos leitores dos seus filhos, isto porque se os pais considerarem a leitura importante irão investir muito mais na mesma de modo a que os seus filhos a adquiram,

e por outro lado, as crianças irão sentir a responsabilidade que os seus pais lhes estão a incutir.

Por estas razões e porque um meio cultural e afectivo favorecido não é a realidade para todas as crianças, é importante que tanto no ensino pré-escolar como no 1º CEB se promovam encontros com o livro, independentemente do suporte ser material ou digital. De facto, Schiefele et al. (2011) e Magalhães (2000, p. 63) concorda com esta ideia dizendo que: «(...) se à escola cabe oferecer igualdade de oportunidades a todas as crianças, esta é uma área de atividade que deve ser privilegiada.» Trata-se de uma fase muito importante para as crianças, isto porque elas devem adquirir o gosto pela leitura e esse prazer pode e deve ser encontrado na Literatura Infanto-Juvenil e mais especificamente nos contos de fadas. As histórias dos contos são fonte de maravilhosas experiências, são um meio excelente para alargar o horizonte da criança e aumentar o seu conhecimento em relação ao mundo que a rodeia.

De entre muitos motivos para se contarem histórias nas escolas, Viana (2007) salienta-nos alguns:

- O gosto pela leitura – quando a criança aprende a gostar de ouvir histórias contadas ou lidas, ela ganha o impulso inicial que mais tarde a arrastará para a leitura.
- Instruem – ao enriquecer o vocabulário infantil, a criança amplia o seu mundo de ideias e conhecimentos e desenvolve a linguagem e o pensamento.
- Educam e estimulam o desenvolvimento da atenção, da imaginação, observação, memória, reflexão e linguagem.
- Cultivam a sensibilidade, e isso significa educar o espírito. A literatura e os contos de fadas dirigem a criança para a descoberta da sua identidade e comunicação e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu carácter.

Relativamente à última questão apresentada, em como poderiam melhorar os hábitos de leitura dos seus filhos quer em casa, quer na escola, os pais deixaram as seguintes sugestões para desenvolver em casa: comprar mais livros didáticos, mais concursos de leitura, jogos onde a leitura esteja sempre presente, pedir aos seus filhos para lerem, tentar estar mais presentes na leitura, criar espaços confortáveis para a leitura, darem incentivos às crianças leitoras. Na escola os pais sugeriram: os professores criarem tarefas para que os alunos sejam “obrigados” a ler, criar a hora do conto nas escolas do 1º

ciclo, incentivar os alunos a levarem livros para ler em casa e contar bastantes histórias para que os alunos se sentissem motivados para a leitura.

Para Colomer (2003) é imprescindível conceber alterações no desenho e gestão do currículo, para que este se adapte aos dias de hoje. Assim, é essencial relacionar as atividades de leitura propostas aos estudantes na escola com as suas vivências. Não podemos continuar a proporcionar-lhes o mesmo tipo de atividades sugeridas até então. De acordo com Colomer (2003, p. 159), “A ideia de que saber ler (e escrever) representa a chave do acesso à cultura e ao conhecimento está profundamente enraizada na nossa sociedade. Porém, o afastamento dos estudantes em relação à leitura e à escrita é uma realidade, apesar destes saberem que estas são essenciais para o seu futuro”.

Capítulo IX- CONCLUSÕES

Nesta etapa, é hora de extrair o que de importante realça da investigação realizada, as conclusões sobre as quais podemos refletir. As mesmas serão apresentadas face aos objetivos, à análise descritiva, às hipóteses e ao enquadramento teórico.

IX.1- Conclusões quanto aos objetivos propostos para a investigação

Cada vez mais a compreensão leitora é um agente fundamental no contexto educativo e na sociedade em que vivemos, a aprendizagem de um indivíduo depende daquilo que ele consegue interpretar do material impresso. Atualmente, verificamos que as crianças estão cada vez mais desmotivadas para a leitura. Porém, tal como observamos ao longo desta investigação, este problema não é recente; reflexo disso é o facto de muitos adultos não terem hábitos de leitura.

Com esta investigação pretende-se identificar o rendimento leitor das crianças e os hábitos de leitura dos pais e verificar de que modo os hábitos leitores dos pais podem ou não interferir no rendimento leitor das crianças, pois só assim, poderemos saber onde intervir para que os estudantes tenham um melhor rendimento leitor.

Quanto ao primeiro e ao segundo objectivo, que pretendem caracterizar o rendimento leitor das crianças e os hábitos leitores dos pais, no conselho de Viseu, pensamos que foi conseguido, pois conseguimos aplicar o nosso estudo numa amostra significativa e assim verificar quais o rendimento leitor quer das crianças do 1º CEB, quer o hábitos leitores dos seus pais.

Consideramos que também conseguimos atingir o terceiro objetivo, pois conseguimos relacionar os hábitos de leitura com o rendimento leitor.

No quarto objetivo pretendíamos confirmar a relação entre os hábitos de leitura dos pais e o rendimento leitor das crianças no 1º CEB. Este objetivo também foi conseguido, pois conseguimos visualizar que os estudantes que têm pais com grandes hábitos leitores têm melhores resultados académicos.

O quinto objetivo pretendia analisar se existem diferenças significativas entre os estudantes do sexo feminino e do sexo masculino, relativamente ao rendimento leitor. No entanto, não conseguimos concretizar este objetivo, talvez por a nossa amostra ser maioritariamente do sexo feminino e deste prevalecer em percentagens maiores nos diferentes anos letivos.

No sexto objetivo, pretendíamos verificar se o número de livros que os pais leem vai influenciar o rendimento leitor da criança. Porém, este objectivo também não foi possível comprovar, uma vez que realmente se verificou que no caso dos pais o mesmo era visível tendo em conta a análise que efetuamos, mas no caso das mães o mesmo não se verificava.

No sétimo objetivo, identificamos a relação entre o facto dos filhos pedirem aos pais para contarem histórias e o seu rendimento leitor, o qual também foi conseguido, pois verificámos cada vez que os pais estão a contar histórias, estão a despertar a curiosidade da criança e a motivá-los para a leitura.

No oitavo, objetivámos verificar se o facto de as crianças terem livros em casa influi o seu rendimento leitor. Não conseguimos atingir este objetivo, pois podemos verificar que embora se verificasse no caso dos pais, ou seja, os pais que possuíam mais livros em casa têm filhos com melhores rendimentos leitores. Porém o mesmo não se verifica no caso das mães. Relativamente a estas não podemos afirmar que as mães que têm mais livros em casa possuem filhos com melhor rendimento leitor.

Por fim conseguimos comprovar que existe relação entre o facto dos pais darem muita importância à leitura e o rendimento leitor da criança, pois quanto mais os pais atribuem importância à leitura, maior o rendimento leitor obtidos pelos estudantes.

Neste capítulo serão apresentados os resultados mais relevantes, obtidos através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados utilizados. Neste sentido, podemos considerar que os aspectos mais importantes na análise descritiva são os seguintes:

A variável sexo não influencia aparentemente o rendimento leitor das crianças estudadas. Tanto nos resultados do teste de idade de leitura, como na avaliação efectuada pela professora titular da turma, verificamos que tanto o sexo masculino como o sexo feminino apresentam os mesmos resultados.

Tendo em conta a variável rendimento de leitura dos alunos, podemos verificar que esta influencia o rendimento leitor das crianças. Uma criança que tem hábitos de

leitura superiores a outra, vai com certeza atingir melhores resultados no rendimento leitor.

A variável idade, influencia o rendimento leitor das crianças. Nos dados recolhidos, podemos observar que as crianças com dez anos de idade têm um rendimento leitor superior ao das crianças com nove anos de idade, e que estas possuem um rendimento leitor superior às crianças com nove anos de idade.

A variável hábitos leitores familiares, que resulta da média dos hábitos leitores dos pais e dos hábitos leitores das mães, vai influenciar o rendimento leitor das crianças e por sua vez, o seu rendimento leitor.

A variável número de livros que os pais leem, não vai influenciar o rendimento leitor das crianças, pois verificamos que esta situação apenas se verifica no caso dos pais, mas o mesmo não acontece no caso das mães.

Nos estudantes descendentes de pais com hábito de lerem literatura, podemos observar que estes possuem um maior rendimento leitor, pois os mesmos veem os seus pais como modelos a seguir e isso vai-se refletir no seu rendimento leitor.

Na análise efetuada à variável os filhos pedem aos pais que lhes contem histórias, podemos verificar que também vai produzir efeitos no rendimento leitor, pois as crianças que pedem para lhes contarem histórias têm a sua imaginação mais desenvolvida, e quando aprendem a ler possuem uma maior motivação para a leitura.

No entanto, na variável número de livros que os pais têm em casa, não conseguimos verificar a sua relação com o rendimento leitor da criança. No caso dos pais essa relação foi observada através do teste estatístico aplicado. Porém, quando aplicamos o mesmo teste às mães, não obtivemos diferenças significativas, pelo que não podemos concluir que a mesma interfere no rendimento leitor das crianças.

Por último, a variável pais que atribuem maior importância à leitura, podemos constatar que a mesma influi o rendimento leitor das crianças, pois no caso dos pais e mães que atribuem uma grande importância à leitura podemos observar que os estudantes têm um maior rendimento leitor, relativamente aos alunos que têm pais que não dão qualquer importância à leitura. O facto dos pais motivarem os seus filhos para a leitura de determinadas obras, e apesar de muitos deles não terem grandes hábitos leitores, vai proporcionar realmente uma maior motivação nos nossos estudantes refletindo posteriormente um maior rendimento leitor.

IX.2- Conclusões obtidas para cada hipótese

De acordo com a análise inferencial e feito o processo de contraste das hipóteses formuladas para este estudo obtivemos as seguintes inferências:

H1- Existe relação entre os hábitos de leitura dos pais e o rendimento leitor das crianças do 1º CEB.

Os resultados obtidos através deste estudo, indicam que existe uma relação significativa entre os hábitos leitores dos pais (medidos através do questionário efectuado aos pais) e o rendimento leitor das crianças (medido através do teste de idade de leitura e da avaliação efectuada pela professora).

H2- As crianças que têm pais com grandes hábitos leitores, são melhores leitores.

Neste estudo podemos verificar que esta hipótese também se verifica, pois conseguimos observar que as crianças que possuem pais com poucos hábitos leitores têm pouco rendimento leitor. À medida que os hábitos leitores dos pais aumentam estes também aumentam o seu rendimento leitor.

H3- Há diferenças significativas entre os estudantes do sexo feminino e masculino no que refere ao rendimento leitor das crianças.

Nesta investigação verificamos que esta hipótese não se comprova pois não existem diferenças significativas entre o rendimento leitor das crianças do sexo feminino e o rendimento leitor das crianças do sexo masculino.

H4- Existe uma relação direta entre o número de livros que leem os pais e o rendimento leitor das crianças no 1º CEB.

Também o número de livros que os pais leem não influencia o rendimento leitor das crianças.

Nesta hipótese dividimos em pais no sexo masculino e sexo feminino. No sexo masculino pelo que podemos considerar a verdadeira hipótese apresentada. Porém, no sexo feminino, ou seja, quando relacionamos o número de livros lidos pelas mães com

o rendimento leitor das crianças, não obtivemos diferenças significativas. Assim, tivemos de rejeitar a hipótese apresentada anteriormente, uma vez que esta se referia conjunto pais e mães.

H5- O nível de interesse pela leitura dos pais, está relacionado com o rendimento leitor das crianças.

O nível de interesse de leitura dos pais está diretamente relacionado com o rendimento leitor da criança, pois quando aplicamos o teste de Kruskal-Wallis aos pais e às mães, evidenciando assim que existem diferenças significativas entre os grupos avaliados.

H6- Existe um maior rendimento leitor, nas crianças cujos pais leem literatura.

Assim, tal como na hipótese anterior, podemos verificar que o rendimento leitor das crianças era influenciado pelo facto dos pais lerem ou não literatura.

H7- O facto dos filhos pedirem aos pais para lhes contarem histórias vai influenciar o seu rendimento leitor.

Os resultados neste estudo, permitem-nos afirmar que esta hipótese é verdadeira, ou seja, o facto dos filhos pedirem aos pais para lhes contarem histórias vai influenciar o seu rendimento leitor.

H8- O número de livros que têm em casa influencia o rendimento leitor dos estudantes.

Ao longo deste trabalho não pudemos dar esta hipótese como provada, pois podemos observar no caso dos pais poderíamos dar a hipótese como provada. Porém, no caso do sexo feminino não nos é possível, logo a hipótese já não se verifica.

H9- O grau de importância que os pais e as mães dão à leitura influi o rendimento leitor das crianças.

No que diz respeito à hipótese 9 podemos afirmar que é verdadeira, isto porque a importância que os pais e as mães atribuem à leitura influencia o rendimento leitor das crianças.

IX.3- Implicações educativas e recomendações

Este trabalho foi realizado com a profunda convicção da importância da compreensão leitora no contexto educativo, pois caso os alunos não possuam uma boa compreensão leitora nunca terão bons resultados letivos, nem se sentirão motivados ao nível académico.

Já existem vários estudos em Portugal, que nos referem que existe uma grande falta de leitura, não só por parte dos alunos, mas também por parte dos pais. Este trabalho, veio reforçar esta ideia, ou seja, podemos constatar que os hábitos leitores dos pais são muito poucos. No entanto, vem também demonstrar que os hábitos de leitura dos pais vão-se refletir no rendimento leitor dos seus filhos.

Assim sendo, ao terminarmos este trabalho, ficamos com a ideia de que muito deve ser feito neste sentido, pois não devemos somente trabalhar com os nossos alunos mas também com os seus pais.

Temos de referir que os docentes do primeiro ciclo do ensino básico têm desempenhado um bom trabalho, tentando motivar para a leitura através de diferentes estratégias. Porém, podemos constatar que o mesmo não é suficiente. Deste modo, pensamos que estes docentes devem criar comunidades de aprendizagem em que ao mesmo tempo que trabalham com as crianças também trabalhem com os pais, tal como referido anteriormente a escola deve trabalhar em conjunto com a toda a comunidade educativa. Assim sendo, os estudantes são chamados a trabalhar em conjunto no desenvolvimento e na construção do seu próprio conhecimento. Este tipo de aprendizagem é um modelo centrado no aluno, em que vai favorecer a sua aprendizagem pois este vai ter uma participação ativa em todas as atividades e também na definição das competências que se pretendem atingir, comuns a todo o grupo. Deste modo, a criação de comunidades de aprendizagem parte do princípio que todos os elementos, compreendendo o docente, considerem-se circundados num esforço de participação, partilha e construção das aprendizagens.

É de referir que nestes centros a aprendizagem aparece sempre ligada à ação, sendo mais direcionada para a evolução da aprendizagem enquanto comunidade e não tanto a nível individual, pois a aprendizagem é conjunta e resulta do esforço de todos.

Assim, as comunidades de aprendizagem tem um papel muito importante, nomeadamente no apoio de novas oportunidades e materiais para o empenhamento dos seus elementos em atividades significativas, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de novos procedimentos comunicativos de debate e de uma apreensão compartilhada pelos elementos grupo, e ainda de reconhecimento, análise e resolução de casos reais.

Uma outra ideia diz respeito à necessidade de investir na formação continua dos docentes do 1º CEB, pois caso estes invistam na formação, existe logo à partida uma troca de ideias e mais facilmente será criar novas estratégias para captar a atenção das crianças e dos pais.

É cada vez mais fundamental que os docentes consigam perceber que caso não consigam captar a atenção dos pais para colmatar estes problemas, nunca poderam solucionar a desmotivação leitora das crianças que têm dentro das salas de aula, ou seja, antes de tudo temos obrigatoriamente trabalhar com os pais no sentido destes melhorarem os seus hábitos leitores, uma vez que estes são os modelos dos nossos alunos.

Pensamos que este estudo foi muito importante, pois assim, poderemos mostrar aos pais das nossas escolas os resultados obtidos, para que eles percebam até que ponto estes devem investir mais na sua formação, o que será essencial para o futuro dos seus filhos.

Na formação de novos docentes da língua portuguesa devemos mostrar-lhes até que ponto a falta de hábitos leitores dos pais vai condicionar o rendimento leitor das crianças, pois só assim poderemos formar docentes com outras prespetivas para a educação.

Nos casos em que depois de realizadas diversas tentativas para conseguir chamar a atenção dos pais para estes problemas, mas que não se conseguem alertar para essas necessidades, por diversos motivos, quer sociais, económicos, entre outros... Cabe, mais uma vez aos docentes fomentar o prazer pela leitura na sala de aula através de diversas atividades que apelem à descoberta da leitura como uma atividade recreativa e que de prazer.

IX.5- Linhas de investigações futuras

Após a conclusão desta investigação, somos da ideia que o mesmo deve ser replicado, aumentando a amostra, e de modo que esta fosse colhida tendo em conta diferentes pontos do país para que possamos elaborar um estudo do mesmo género mas que se possa aplicar a Portugal.

Pensamos ainda que devemos questionar os docentes acerca dos métodos utilizados dentro da sala de aula, afim de concluirmos se estes são os mais corretos e se vão ao encontro dos autores estudados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman, H. S. & Taylor, L. (1986). *The problems and definition and differentiation and the need for a classification schema*. Journal of Learning Disabilities, 19, 515-520.
- Adlof, S., Catts, H., & Little, T. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? Reading and Writing, 19, 933-958.
- Adrián, J. A., Alegria, J. & Morais, J (1995). *Metaphonological abilities of spanish illiterate adults*. International Journal of Psychology, 30 (3), 329-353.
- Afonso, N. (1993). *“A participação dos Encarregados de Educação Dissertação das Escolas”*. Inovação, I.I.E: Ministério da Educação, 131-155.
- Alçada, C. (2005). *A Literacia da Informação*. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- Alegria, J. (1985). *Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades*. Infância y Aprendizaje, 29, 79-94.
- Alegría, J. & Citoler, A. D. (2005). *La adquisición de la lectura y la escritura comparación translingüística*. Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología, , Vol. 10, Nº. 3.
- Alliende, A. & Condemarín, M. (1987). *Leitura Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Allington, R. (1983). *Fluency: the neglected reading goal*. The Reading Teacher, 36 (6), 556-566.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Alvarez, J. C. M. (1993). *Análisis metacognitivo de la comprensión lectora: Un programa de evaluación e intervención en estudiantes de enseñanza primaria*. Tese de doutoramento. Madrid: Universidade Complutense de Madrid.
- Alwerger, J. & Shelton, N. (2007). *Rereading Fluency – Process, Practice, and Policy*. USA: Leigh Peake.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto editora, 2ªed.

- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). *Vocabulary Knowledge*. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark, DE; International Reading Association.
- Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984). *A Schema - theoretic view of reading comprehension*. In Pearson, P. D., Barr, R., Kamil, M. L. & Rosenthal P. (Eds.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- Antão, J. (1997). *Elogio da leitura*. Edições ASA.
- Antão, J. (1998). *Como fazer... aquisição de algumas técnicas de leitura*. *Noésis*, 47, 10-12.
- Aram, D. M. & Healy, J. M. (1988). *Hyperlexia: A review of extraordinary word recognition*. Nova York: Grune & Stratton.
- Arlin, P.K. (1981) *Piagetian tasks as predictors of reading and math readiness in grades K-1*. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 712- 721.
- Armbruster, B. B.; Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building block for teaching children to read. Kindergarten through grade 3*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Armbruster, B., Anderson, T. & Ostergag, J. (1987). *Does text structure, summarization instruction facilitate learning from expository text?*. *Reading Research Quarterly*, 22 (3), 331-347.
- August, D. L., Flavell, J. H. & Clift, R. (1984). *Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers*. *Reading Research Quarterly*, 20 (1), 39-53. (Trad. Castelhana: Una comparación del control de comprensión en lectores más y menos competentes. *Infancia y Aprendizaje* (1985), 31 (32), 129-143.
- Azevedo, M. C. (2012). *Metacompreensão e inteligência: um estudo correlacional com estudantes do ensino fundamental*. Universidade de S. Francisco. São Francisco.
- Azevedo, M. O. & Pinto, M. I & Lopes, M. C. A. (2012). *Gramática prática de Português*. Raíz Editora, Lisboa.
- Backman, J. (1983). *The role of psycholinguistic skills in reading acquisition: a look at early readers*. *Reading Research Quarterly*, 18 , 466-479.

- Badwen, D. & Toledo, M. P. F. (2002). *Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital*. Revista Iberoamericana de Educación N.º. 5,361-408.
- Bailet, L. L. Et al. (2012). *Emergent Literacy Intervention for Prekindergarteners at Risk for Reading Failure*. Journal of Learning Disabilities. Vol.46(2), 133-153.
- Baldo, A. (2008). *As categorias conhecimento e processos de Perfetti na leitura em língua maternaum experimento*. Linguagem em (Dis)curso, Vol. 8, N.º. 2.
- Ball, E. W. (1993). *Phonological awareness: wat's important and to whom? Reading andWriting 5, 141- 159*.
- Ball, E. W. & Blachman, B. A. (1991). *Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? Reading Research Quarterly, 26 (1), 49- 66*
- Barab, S. A., Thomas, M. (2001). *From Information Dissemination to Fostering Collaboration*. Jornal of interative learning research, 12 (1) p. 105-143.
- Barrera, L. V. (2000). *Bibliotecas escolares e su función social en la promoción de la lectura*. [Url:“<http://www.dgbiblio.unam.mx/servicios/dgb/publicdgb/bole/fulltext/volIII1/escolares.html>”].
- Barroso, J. (2004). “*Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na Escola*”, In Cadernos de organização e Gestão Curricular. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 5-77.
- Bartlett, B. J. (1978). *Top-level structure as an organization strategy for recall of classroom text*. Arizona: Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University. Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartomeu, P. M. (2011). *Las Comunidades d Aprendizage. La Escuela de Adultos de la Verneda. Una Experiencia de Comunidades de Aprendizage*. Tendencias Pedagógicas. N.º18, 252-267.
- Bates, E., Beningni, L., Bretherton, I., Cmaioni, L., & Volterra, V. (1977). *From gesture to frist Word: on cognitive and social prerequisites*. In M. Lewis & L. Rosenblum (Org.), *Interaction, conservation and the development of Langue*. New York: Jonh Wiley & Sons.

- Baumann, J. & Stevenson, J. (1986). *Identifying types of anaphoric relationships*. In Irwin, J. (Ed.). *Understanding and Teaching Conhesion Comprehension*. Newark, Delaware, International Reading Association, (pp. 9-21).
- Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, F. & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Benavente, Ana et al. (coord.), (1996), *A literacia em Portugal Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian
- Benton, A. & Pearl, D. (1978). *Dislexias: an Appraisal of Current Knowledge*. New York: Oxford Univ. Pres.
- Berkowitz, S. (1986). *Effects of instruction in text organization: On sixth-grade students memory for expository reading*. *Reading Research Quarterly*, 21 (2), 161-179.
- Bernardino, J. J., Freitas, F. R., Souza, D. G., Maranhe, E. A., & Bandini, H. H. (2006). *Aquisição da leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica*. *Revsita de Educação Especial* , 423-450.
- Beyth-Marom, R. et al. (2002). *Internet-assisted versus traditional distance learning environments: factos affecting students' preferences*. *Computers & Education*, 41, 65-76.
- Bialystok, E. (1986b). *Factors in the growth of linguistic awareness*. *Chil Development*, 57, 498-510.
- Biemiller, A. (1970). *The development of graphic and contextual information as children learn to read*. *Reading Research Quarterly*, 6, 75-96.
- Bizama, M. Et al. (2011). *Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile*. *Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile* N°. 23, 81-103.
- Blachmann, B. (1991). *Getting ready: learning how print maps to speech*. In J. Kavanagh (Ed.), *The Languge Continuum: From Infancy to Literacy*. Parkton, MD: York Press.
- Blanco, R. (coord) et al. (2010). *La lectura*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. España

- Bloom, B.S. (1981). *Características humanas e aprendizagem escolar: Uma concepção revolucionária para o ensino*. Porto Alegre: Editora Globo
- Bluten, M. (2005). *Paradojas de la lectura escolar*. Revista de educación, N° Extra 1, 139-151.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à Teoria e aos métodos*. Porto: Porto.
- Borges, M. P. A. (1999). *Docentes – Conflitos e Interações*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa.
- Botía, A. B. (2006). *Familia y escuelados mundos llamados a trabajar en común*. Revista de educación, N° 339, 119-146.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1991). *Phonological awareness: Implications for prereading and early reading instruction*. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bradley, L. & Bryant, P.E. (1983). *Categorizing sounds and learning to read: a causal connection*. Nature, 301 (3), 419-421.
- Bradley, L.(1988). *Making connections and learning to read and spell*. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 3-18
- Brito, J. M. M. D. (2002). *Análise de estratégias metacognitivas e da compreensão leitora dos estudantes à entrada do 3º ciclo do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Brook, C., e Oliver, R. (2003). *Exploring online learning community development: the relative importance of influencing factors*. 20th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE). [consultado a 22 de Maio de 2010] Disponível na WWW: <URL: <http://www.ascilite.org.au/conferences/adelaide03/docs/pdf/63.pdf>>
- Brooks, C. & Oliver, R. (2003). *Online Learning Communities: Investigating a Design Framework*. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(2), 139-160. Disponível em <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet19/brook.html>. Consultado a 31 de Janeiro de 2011.
- Brown, A. & Day, J. (1983). *Macrorules for summarizing texts: The development of expertise*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22 (1), 1-4.

- Brown, A. L. & Murphy, M. D. (1975). *Reconstruction of arbitrary versus logical sequences by preschool children*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 20, 307-326.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed
- Bryant & Bradley. (1987). "Why Children sometimes write words Which they do not read". In: Frich, U. (ed.) *Cognitive Processes in Spelling*. London, Academic Press.
- Bryant, P. Et al. (2000). *The relations between children's linguistic awareness and spelling: The case of the apostrophe*. *Reading and Writing*. Vol.12(3), 253-276.
- Cálderón, K. A. (2003). *Los procesos metacognitivos la metacomprensión y la actividad de la lectura*. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 3, Nº. 2.
- Calvo, M. G. Et al. (2003). *Time course of elaborative inferences in reading as a function of prior vocabulary knowledge*. *Learning and Instruction*. Vol.13(6), 611-631.
- Campos, A. Et al. (2000). *Capacidad de imagen y conocimiento léxico*. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, Vol. 5, 207-214.
- Camps, A. (1991). *L'ensenyament de la composició escrita en situació escolar*. Paris: :P.U.F.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? – Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. (2000). "Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas". In M. Raquel Delgado-Martins, Glória Ramalho & Armanda Costa (org.), *Literacia e sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 209-259.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2002). *Intervenção em Dificuldades de Leitura e Escrita com Tratamento de Consciência Fonológica*. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole
- Caramazza, A. & Miozzo, M. (2007). *The relation between syntactic and phonological knowledge in lexical access: evidence from the 'tip-of-the-tongue' phenomenon*. *Cognition*. Vol.64(3), 309-343.
- Carmo, H. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Content, A. (2001). *Le development de l'habilité d'analyse phonétique de la parole. L'Anée Psychologique*, 85, 73-79.
- Cooper, J. D. (1986). *Improving reading comprehension*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC.
- Correa, M. G. (2011). *Educación e Institución Educativa una mirada a sus protagonistas*. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 54, N° 5.
- Corrêa, R. M. (2001). *Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar*. Campinas: Mercado de Letras.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I. Y., Katz, L. & Tola, G. (1998). *Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children*. Applied Psycholinguistics, 9, 1-16.
- Costa, J.A., Mendes, A. N.; Ventura, A. (2004). *Políticas e gestão local da Educação*. Aveiro. UA.
- Costa, M. L.G. (2004). *A compreensão leitora e o rendimento escolar com alunos do 4º ano de escolaridade*. Universidade do Porto, Porto.
- Costa, S. R. (2004). *Interação, alfabetização e letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando*. In: Mello, M. C. & Ribeiro, A. E. (orgs.). *Letramento: significados e tendências*. Rio de Janeiro: Wak.
- Crain, S., Shankweiler, D., Macarusa, P. & Bar-Shalon, E. (1990). *Working memory and comprehension of spoken sentences: investigations if children with reading disorder*. In G. Vallar & T. Shallice (Eds.), *Neuropsychological impairments of short-term memory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crespo, A. (2011). *Conspiradores del placer lector*. El libro andaluz, N° 62, 16-20.
- Cruz, V. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa:Lidel.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da leitura*. Lisboa:Lidel.
- Cuéllar, A. I. & Alonso, M. I. (2010). *¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal*. Revista general de información y documentación, , Vol. 20, N° 1, 221-241.

- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura (Diagnóstico y tratamiento)*. Madrid: Escuela Española.
- Cunha, M. A. A. (2010). *Sociologia da Educação*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Cunningham, J. (1987). *Toward pedagogy of inferencial comprehension and creative response*. In Tierney, R., Andres, P. & Mitchell, J. (Eds.). *Understanding readers' understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, (pp. 229-255).
- Cunningham, J. & Moore, D. (1986). *The confused world of main idea*. In Baumann, Curtos, L.A.; Morillo, M. M., & Teixidó, M. M. (2000). *Escrever e ler*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Daneman, M. (1991). *Individual differences in reading skills*. In Barr, R., Kamil, M. L., Rosenthal, P. & Pearson, P. D. (Eds.). *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Dansereau, D. (1987). *Transfer from cooperative to individual studying*. *Journal of Reading*, 30 (6), 614-620.
- Dautant, M. (2008). *La fuerza de la palabra. La lectura como factor de cambio*. *Acción Pedagógica*, Vol. 17, Nº. 1, 68-73
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias: Realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (1997). *Os Docentes e as Famílias: colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- De Villiers, J.G. & De Villiers, P.A (1974). *Competence and performance in child language: are children really competent to judge?* *Journal of Child Language*, 1, 11-22.
- Delaware: IRA.
- Delgado-Martins, M.R. Ramalho, G., Costa, A. (Eds.). (2000). *Literacia e Sociedade- Contribuições Puridisciplinares*. Lisboa: Caminho. *desenvolupament i anàlisi de dues seqüències didàctiques d'ensenyament de l'argumentación escrita*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Delors, J. (org.) (2005). *Educação para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, B., & Cristin, F. (1980). *Principes psychologiques sous-jacents à l'apprentissage de la lecture dans les méthodes analytiques et synthétiques*. *Réducation Orthophonique*, 114, 351-364.

- Dias, M. (2005). *Como aborgar... A construção de uma Escola mais Feliz*. Porto: Areal Editores, S.A. differences in the development of reading fluency. *Reading Research*
- Diogo, A. (1998). *Familia e Escolaridade – Representações Parentais da Escolaridade, Classe Social e Dinamica Familiar*. Lisboa: Colibri.
- Diogo, A. M. Et al. (2002). *Escola & Pais de Mãos dadas: um projecto de intervenção educativa*. In Jorge Ávila de Lima (org.), Pais e Docentes – um desafio à cooperação. Porto: Porto Editora ASA, 283-319.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família. A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Dreher, M. & Singer, H. (1980). Story grammar instruction unnecessary for intermediate grade students. *The Reading Teacher*, 34 (3), 261-268.
- Duarte, I. M. (2001). “O Português, na escola, hoje”. *Noesis*, 59 (3), pp. 24-26.
- Duarte, I.M. (2008). “Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários”. Cezar Henriques, Claudio & Simões, Darcília (orgs.) *Língua Portuguesa, Educação & Mudança*, Rio de Janeiro, Editora Europa, pp. 210-232
- Eamon, D. B. (1979). *Selection and recall of topical information in prose by better and poorer readers*. *Reading Research Quarterly*, 14, 243-257.
- Eason, S. H. Et al. (2012). *Examining the Relationship Between Word Reading Efficiency and Oral Reading Rate in Predicting Comprehension Among Different Types of Readers*. *Scientific Studies of Reading*, 1-25.
- Ehri, L. (2011). *Letter names and phonological awareness help children to learn letter–sound relations*. *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol.109(1), 25-38.
- Ehri, L.C. (1984). *How orthography alters spoken language competencies learning to read and spell*. In J.Downing & R. Valtin (Eds.), *Language awareness and learning to read*. New york: Springer Verlag.
- Eldredge, J. (2005). Foundations of fluency: An exploration. *Reading Psychology an International Quarterly*, 26(2), 161-181.
- Epstein, J. L. (1987). *What principals should Know about parente involvement*. *Principal* 66, 6-9.

- Epstein, J. L. (1995). *School and family partnerships*. In M. Alkin (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Macmillan 1139-1151.
- Eshet Alkali, Y. & Amichai Hamburger, Y. (2004). *Experiments in Digital Literacy*. *Cyber Psychology & Behavior*. 7(4), 421-429.
- Esteban, C. T. (2012). *Práctica docente en la escuela primaria y la producción de textos el resumen*. *Revista CPU-e*, Nº. 15, 1-26.
- Esteban, M. T. (2003). *A avaliação no quotidiano escolar*. 4. Ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Estrada, et al. (2010). *Adaptación de las pruebas de procesamiento fonológico de una batería neuropsicológica en niños de 5 a 7 años*. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, Vol. 33, Nº 3, 351-364.
- Faria, M. (1990). *Adolescente, Família e Escola*. In *Revista da Educação*, n.º3 (setembro/ Dezembro). Beja: Escola Superior de Educação.
- Fayol, M.; David, J.; Dubois, D; Rémond, M. (2000). *Maîtriser la lecture poursuivre L'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Centre National de Documentation Pédagogique : Éditions Odile Jacob.
- Fernandes, J. (2003). *O Associativismo de Pais: No limiar da Virtualidade?* Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, M. (1996). "O papel da leitura no desenvolvimento do adulto". In Maria Filomena Guerra & Maria Isabel Teles (orgs.), *Leitura e animação da leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 17-30.
- Fernández, J. V. M. (2009). *La escuela centrada en la comunidad un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI*. *Revista complutense de educación*, Vol. 20, Nº 1, 33-52.
- Fernández, M. M. Fustes, F. M. L. Pérez, J. M. M. (2008). *Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicasuales*. *Revista española de pedagogía*, Vol. 66, Nº 239, 27-48.
- Fernández, M. V. C. & Citoler, F. J. J. (2002). *Efectos de la estructura silábica sobre el reconocimiento de palabras en adultos analfabetos entrenados en lectura y conciencia fonológica*. *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, Nº. 1, (Ejemplar dedicado a: [Es la versión electrónica del número 15 de la Revista española de lingüística aplicada]), 25-35.

- Ferreira, F. I. S. (2004). *Educação e Local: animação, gestão e parceria*. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendess e Alexandre Ventura. Políticas e gestão Local da Educação- Actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão escolar. Aveiro: UA, 61,80.
- Ferreira, S. P. & Dias, M. G. (2004). *A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial*. Revista de Psicologia, v. 9, n. 3, 439-448.
- Ferreiro, E. & Palácio, M. (1990). *Os processos de leitura e escrita*, 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreras, A. P. (2003). *Cognición y aprendizaje Fundamentos psicológicos*. Ediciones Pirámide, Espana.
- Fijalkow, J. (1986). *Mauvais lecteurs pourquoi? Paris :PUF*.
- Fischer, G. (2000). *Lifelong Learning – More Than Traininig*. Journal of Interactive Learning Research, 11(34), 265-294.
- Flavell, J. H. (1981). *Cognitive monitoring*. In Dickson, W. P. (Ed.). *Children's oral communications / skills*. New York: Academic Press.
- Flores, J. (1994). *Influência da Família na Personalidade da Criança*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: uma abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora
- Formosinho, J. (2004). “*De Serviço de Estado a Comunidade Educativa – Uma nova Concepção para a Escola Portuguesa*”. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do minho.
- Forster, K. I. & Chamber, S.(1973). *Lexical access and naming time*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 12, 627-635.
- Fortin, (2000). Marie-Fabienne- *O processo de investigação : da concepção à realização*, Loures,2ª ed.
- Fowler, A.E (1988). *Grammaticality judgements and reading skill in Grade 2*. Annals of Dyslexia, 38, 73-94.

- Franco, : L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUZA, Clarilza Prado de (Org.). Avaliação do rendimento escolar. 13. ed. Campinas, São Paulo: Papirus: 13-26.
- Frenández, L. C. & Pumariega, S. G. & Vega, F.C. (2011). *Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españolesun estudio longitudinal*. Journal for the Study of Education and Development, Vol. 34, Nº 1, 19-30.
- Friend, H. A. B. (2002). Potenciales cerebrales asociados al procesamiento de la concordancia gramatical. Universidade da Extremadura.
- Frutado, H. P. P. (2011). *Programa escola de pais: uma proposta de intervenção junto a pais de adolescentes institucionalizados*. Universidade de trás-dos-Montes e Alto Douro, Braga.
- Fuentes, F. M. L. Montanero, M. (2008). *La explicación multicasual en el aula de Historia. Tres experiencias de asesoramiento pedagógico*. Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, Vol. 31, Nº 1, 45-66.
- Galaburda, A. M. (1982). *Neuroanatomical aspects of language and dyslexia*. In Zotterman, Y. (Ed.), *Dyslexia neuronal. Cognitive and Linguistic Aspects*. Oxford: Oxford University Press.
- Gálvez, I. A. (2004). *Sobre el concepto de familia. ¿qué familia se protege en el artículo 39.1 de la constitución española?*. Perspectivas del derecho de familia en el siglo XXI: XIII Congreso Internacional de Derecho de Familia. Sevilla, Huelva.
- Gameiro, J. (2002). *Voando sobre a Psiquiatria*. Porto: Edições Afrontamento.
- García, A. L. & Aceituno, M. M. Cano, A. F. (2002). *Discriminancia de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado un estudio comparativo de buenos lectores frente a pobres lectores*. Revista española de pedagogía, Vol. 60, Nº 221, 147-172.
- García, J. A. (1997). *Comprensión y aprendizaje a partir de textos: aspectos teóricos-prácticos y experimentales*. In García, J. N. (Dir.). *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona: LU.
- Garner, R. & Kraus, C. (1981-1982). *Good and poor comprehender differences in knowing and regulating reading behaviors*. *Educational Research Quartely*, 6, 5-12.

- Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. (Eds., 1995). *Working memory and language*. U.K.: Erlbaum Associates.
- Gathercole, S.E., Willis, C.S & Baddeley, A.D. (1991). *Differentiating phonological memory and awareness of rhyme: reading and vocabulary development in children*. *British Journal of Psychology*, 82, 387-406.
- Gazzaniga, C. (2006). *Neuróciência Cognitiva*. Lisboa: Editora Artmed.
- Gesell, A. (1925). *The mental growth of pre- school child*. New York: Macmillan.
- Gesell, A. (1928). *Infancy and human growth*. New York: Macmillan.
- Gesell, A. (1940). *The first five years of life*. New York: Harper & Bros.
- Giason, J. (2004). *A Compreensão da Leitura*. (2ªed.) Porto: Edições Asa.
- Gil, A. C. (1995). *O Questionário*, In *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Cap.11. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1995.
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (1998). *Lire et Comprendre: Psychologie de la lecture*. Paris: Hachette Éducation
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement mélanguistique*. Paris : P.U.F.
- Gonçalves, S. (2008). *Aprender a ler e compreensão do texto processos cognitivos e estratégias de ensino*. *Revista Iberoamericana de educación*, Nº 46,135-154.
- Gonçalves, T. (2012). *Educação: a urgência da literacia digital*. *Revista da educação*. 7 (5). 312-326.
- González, J. E. J. Et al. (2007). *Evaluación de la conciencia fonológica en niños y adultos iletrados; es más relevante la tarea o la estructura silábica?*. *Journal for the Study of Education and Development*. Vol. 30, Nº 1, 73-86.
- González, M. R. L. & Esteban, P. G. (2003). *Estudio de las imágenes sobre profesiones en los libros de texto de lengua y literatura en la E.S.O*. *Revista literatura infantil / coord. por Angel Gregorio Cano Vela, Cristina Pérez Valverde*, 2003, 757-768.
- González, M. R. O. & Rosquete, R. G. (2003). *Contribución de la percepción del habla y la conciencia fonémica a la lectura de palabras*. *Cognitiva*, Vol. 15, Nº 1, 3-18.
- Goodman, K. S. (1967). *Reading: A psycholinguistic guessing game*. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Goodman, K. S. (1976). *Reading: A psycholinguistic guessing game*. In H. Singer & R.

- Goodman, K. S. (1990). *O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento*. In: FERRERO, E.; PALÁCIO, M. G. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 11-22.
- Goodman, Y., & Goodman, K. S. (1994). *To err is human: Learning about language processes and social accomplishment*. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4. ed., pp. 104-123). Newark: International Reading Association.
- Goswami, U. (1990). *Phonological priming and orthographic analogies in reading*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49, 323-340.
- Goulemot, J. M. (2003). *Da leitura como produção de sentido*. In: CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Gouveia, L., Petra, A. & Susana, T. (2008). *Comunicação, Linguagem e Fala. O Papel da Terapia na Interação Social*. *Revista Diversidades*, Ano 6, (22), 14-18.
- Green, G. M. & Laff, M. O. (1980). *Five year olds recognition of authorship by literature style (Inf. Tec. n.º 18)*. Urbana: Universidad de Illinois, Center for the Study of Reading. Grew. In Orasanu, J. (Ed.). *Reading comprehension: from research to practice*.
- Grimes, J. (1975). *The thread of discourse*. The Hague: Mouton.
- Guasp, J. T. (2008). *Sociología y educación El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. Tecnos, España.
- Habeck, C. et al. (2012). *Contrasting visual working memory for verbal and non-verbal material with multivariate analysis of fMRI*. *Brain Research*. Vol.1467, 27-41.
- Hakes, D.T. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin : Springer- Verlag.
- Hall, W. S. (1991). *Processos básicos de la comprensión de la lectura*. In Puente, A. (Dir.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid : Ediciones pirâmide, S.A..
- Harasim, L., Calvert, T., Groeneber, C. (1997). *Virtual-U: a Web-Based System to Support Collaborative Learning*. In B. H. KHAN (Ed.). *Web-Based instruction*. Englewood Cliffs, N. J. : Educational Tecnology Publications.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Docentes em Tempos de Mudança – o trabalho e a cultura dos docentes na idade pós-moderna*. Alfragide: Mcgraw-Hill.

- Harley, T. (2001). *The Psychology of language: from data to theory*. West Sussex, UK: Psychology Press. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hartley, J. (2008). "You should read this book!". *Educational Leadership*, 2008, Vol.65(6),73-75.
- Hatlevik, O. E. & Christophersen, K. (2013). *Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion*. *Computers & Education* Volume 63. 240–247.
- Henderson, A. (1987). *The Evidence Continues to Grow: Parent Involvement Improves Student Achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Heras, J. C. (2003). *Estudio de perfiles evolutivos en la lectura avalidación y revisión del test individual de diagnóstico de errores en lectura (TIDEL)*. Premios nacionales de investigación e innovación educativa, Nº. 2, 345-384.
- Hiltz, Roxanne (1998). *Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks: Building Learning Communities*. Comunicação convidada apresentada na WEB98, Orlando, Florida, Novembro. Disponível em http://web.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_asynch.htm [acedido em 15-12-2010].
- Hinshelwoowd, R. (1985). *Anti-therapeutic forms of cohesiveness in groups. Paper given at the 8th International Congresso f Group Psychotherapy*, México. *International Journal of Therapeutic Communities* 6: 133-152.
- Hohn, W.E. & Ehri, L. C. (1983). *Do alphabet letters help prereaders acquire phonemic segmentation skill? Journal of Educational Psychology*,75, 752-762.
- Hook, P. & Jones, S. (2004). The importance of automaticity and Fluency for Efficient Reading Compreension. *Perspectives*, The international Dyslexia Association, 16-21.
- Hoover, W. et al. (2009). *The simple view of reading*. *Reading and Writing*, Vol.2(2), 127-160.
- Horowitz, R. (1985). *Text patterns: Partll. The Journal of Reading*, 28 (6), 534-542.
- Horton, P. (1981). *Sociologia*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Hudson, R., Lane, H., & Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instrution: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.

- Huettig, F. et al. (2011). *Using the visual world paradigm to study language processing: A review and critical evaluation*. Acta Psychologica. Vol.137(2), 151-171.
- Huey, E. B. (1908, 1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hulme, C. (1997). *Verbal working memory development and its disorders*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36, 373 –98.
- Hurford, D. P.; Edwards, T. L.; Howerton, C. J.; Mote, C. R.; Schauf, J.D., & Coffey, P. (1993). *An examinations of phonemic processing abilities during their first-grade*. Journal of Learning Disabilities, 26 (3), 167-177.
- Irrazábal, M. (2012). *Conocimiento Previo y Memoria de Trabajo en la Comprensión de Textos Expositivos*. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC), Vol. 4, Nº. 2, 11-18.
- Irwin, J. W. (1986a). *Understanding and teaching, cohesion – comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Irwin, J. W. (1986b). *Conhesión y comprensión. Lecture y vida*, 8 (4), 4-11 J. (Ed.). *Teaching main idea comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1-18.
- Johnson, D. & Johnson, B. (1986). *Highlighting vocabulary in inferencial comprehension instruction*. Journal of Reading, 29 (7), 622-626.
- Johnson, P. (1981). *Prior knowledge and reading comprehension test bias*. Ph. D. dissertation. Illinois: University of Illinois. Champaign
- Johnson, P. (1989). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Newark, Delaware: International Reading Association. (Tradução Castelhana: *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje / Visor.
- Jorge, M. (1996). “Em viagem”. In Maria Filomena Guerra & Maria Isabel Teles (orgs.), *Leitura e animação da leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, 31-42.
- Jorm, A. F. (1983). *Specific reading retardation and working memory: a review*. British journal of Psychology, 74, 311- 342.
- Joshi, R. M. (2012). *The Reading Efficiency Model*. Journal of Learning Disabilities. Vol.45.
- Juel, C. (1988). *Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from frist through fourth grades*. Journal of Educational Psychology, 80, 437-447.

- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: MA: Allyn and Bacon.
- Kantor, P. T. et al. (2011). *Comparing Two Forms of Dynamic Assessment and Traditional Assessment of Preschool*. Phonological Awareness. *Journal Of Learning Disabilities*. Vol.44(4), 313-321.
- Kenny, D. T. & Chekaluk, E. (1993). *Early reading performance: A comparison of teacherbased and test-based assessment*. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 227-236.
- Kim, H. e Hirtle, S. (1995). *Spatial metaphors and disorientation in hypertext browsing*. *Behaviour & Information Technology*, 14 (4), 239-250.
- Kintsch, W. (1987). Contributions from cognitive psychology. In Tierney, R., Andres, P.& Mitchell, J. (Eds.). *Understanding Readers' Understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 5-15.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). *Toward a model of text comprehension an production*. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kirtley, C., Bryant, P., Maclean, M. & Morag, L. (1989). Rhyme, rime, and the onset of reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48 (2), 224-245.
- Kolinsky, R. (1986). L' emergence des habilités métalinguistiques. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 6 (4), 379-404.
- Koppitz, E. (1973). *Special class pupils with learning disabilities: A five-year follow-up study*. *Academic Therapy*, 8, 133-140.
- Krás, C. S. (2010). *Compreensão Leitora e Analfabetismo Funcional. Conversas interdisciplinares*. Ano I Vol.I. Lisboa.
- L. Navas (Eds.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: investigação e prática docente*. Braga: Universidade do Minho
- Landi, N. et al. (2006). *The role of discourse context in developing word form representations: A paradoxical relation between reading and learning*. *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol.94(2), 114-133.
- Lanter, E. ; et al. (2012). *Emergent literacy in children with autism: an exploration of developmental and contextual dynamic processes*.(Research Article)(Report) *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*. Vol.43, p.308(17)
- Laurent, J. P. (1985). L'apprentissage de l'acte de résumer. *Pratiques*, 48, 71-77.

- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. USA: Cambridge University Press.
- Lavergne, M. E. (1983). *La décision: psychologie et methodologie*. Paris: ESF.
- Leiner, B. (1988). *Metrics and digital libraries*. D.Lib Magazine, July/August.
- Lencaster, L. (1994). *Compreensão de textos - Análise de alguns factores*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade de Psicologia e Ciência da Educação.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* (2ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Lesesne, T. S. (2011). *Accidentally on purpose. (SPARK) (reading aloud in class)* Journal of Adolescent & Adult Literacy. Vol.55(4), 336(1).
- Lieberman, A. M. (1997). How theories of speech affect research in Reading and writing. In B. Blachman (Ed.), *Foundation of Reading acquisition an dyslexia*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3-39.
- Lieberman, I. Y. (1989). *Phonology and beginning reading revisited*. In C. von Euler (Ed.), *Wenner-Green International Symposium Series: Brain and Reading*. Basingstoke: Macmillan.
- Light, J. G. & DeFries, J. C. (1995). *Comorbidity of reading nd mathematics disabilities: genetic and environmental etiologies*. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 96-106.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L.C. (2003). “ *A reorganizaãoo do centro para a recentralização (I)*”. *Jornal a página da Educação*, ano12, 21-127.
- Lipka, O. & Siegel, L.S. (2012). *The development of reading comprehension skills in children learning English as a second language*. *Reading And Writing*. Vol.25(8), 1873-1898.
- Callejo, J. (2001). *El Grupo de Discusión: Introducción a una Práctica de Investigación*. Barcelona: Ariel.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. New York: Routledge
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Londres: Sage Publications
- Fabra, M. L. et al., (2001). *Hablar y Escuchar*, Barcelona: Paidós.
- Long, S., Winograd, P. & Bridge, C. (1989). *The effects of reader and text. Characteristics on reports of imagery during and after reading. Reading Research Quarterly*, 24 (3), 353-372.
- Lucero, M. & Montanero, M. (2008). *La explicacion multicausal en el aula de história. Tres experiencias de asesoramiento psicopedagógico*. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 45- 65.
- Lundberg, I. Et al. (2012). *Development of phonological awareness during the preschool year: the influence of gender and socio-economic status*. *Reading and Writing*. Vol.25(2), 305-320.
- Lyon, R. S. & Freeman, D. (1982). *Neuropsychological Characteristics of empirically derived subgroups of learning disabled readers. Journal of Clinical Neuropsychology*, 4, 343-365.
- Macedo, L. (2003). *Ensaio Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Machado, F. C. S. P. G. (2011). *A participação dos pais na escolar: o caso de jardins de infância da Misericórdia da Maia*, Universidade do Porto, Porto.
- Magalhães, A. M. & Alçada, I. (1994). *Os jovens e a leitura. Nas vésperas do Século*
- Magalhães, M. L. (2000). *“A formação de leitores e o papel das bibliotecas”*. In F. Sequeira (org.), *Formar Leitores. O Contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 59-73.
- Manguel, A. (2001). *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia.
- Mann, V. A.. (1986). *Phonological awareness: the role of reading experience. Cognition*, 24, 65-92.
- Manrique, A. M. B. & Gramigna, S. (1984). *La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primero grado. Lectura y Vida*, 5, 4-15.
- Marcelino, C. (2008). *Métodos de iniciação à leitura – concepções e práticas de professores*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Margall, S. A. C. (2002). *A Função auditiva na Terapia dos Distúrbios de Leitura e Escrita*. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole
- Markmann, E. M. (1981). *Comprehension monitoring*. In W. P. Dickson (Eds.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.
- Marques, R. (1990). *Ensinar a Ler. Aprender a Ler*. Lisboa: Texto Editora
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora
- Marques, R. (1997). *Envolvimento dos pais no sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2001). *Docentes, Famílias e Projecto educativo*. Lisboa: Asa Editores.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA
- Martins, M. M. (1994). "Prefácio". In D. Sá, *À demanda do leitor. Bibliotecas infantis e juvenis em Portugal. Sentido de uma mudança*. Braga: Universidade do Minho, pp. 9-11.
- Martins, M & E. Coquet (Org.). *Actas do III Encontro de Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Marujo, H. A., Neto, L., & Perloiro, F. (1999). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mathews, S. R. (1982). *The impact of priori knowledge on accessibility and availability of information prose*. In Flammer, Kintch, W. (Eds.). *Discourse processing*. Amsterdam: North Holland Press.
- Mattingly, I. G. (1984). *Reading, linguistic awareness and language acquisition*. In J. Downing & R. Valtin (Eds.), *Language awareness and learning to read*. Berlin: Springer Verlag.
- McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1986). *Sense of community: A definition and theory*. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- McQueen, J.M. (2000). Constraints on the recognition of words in continuous speech. *International Journal Of Psychology*. Vol.35(3-4),39-39.
- Mediavilla, E. M. A. & Alonso, A. A. (2004). *Efecto de variables de personalidad y motivación sobre el desempeño en tareas cognitivas y de lectura y escritura en*

niños lectores y disléxicos. Análisis y modificación de conducta, , Vol. 30, Nº. 133, 693-725.

- Mello, R. R. (2011). *Comunidades de aprendizaje: Democratización de los Centros Educativos*. Tendencias Pedagógicas. N.º 17, 1-18.
- Menezes, V.; Silva, M. M.; Gomes, I.F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: Pereira, R.C.; Roca, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- Menyuk, P. & Flood, J. (1981). *Linguistic competence, reading writing problems and remediation. Bulletin of the Orton Society*, 31, 13- 28.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects in memory*. Amsterdam: North Holland.
- Meyer, B. J. F. (1985). *Prose analysis: purposes procedures and problems*. In Bitton, Mialaret, G. (1997). *A aprendizagem da leitura* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa
- Miguel, E. S. & Martin, J. M. (1998). *Las dificultades en el aprendizaje de la lectura*. In Bermejo, V. S. & Llera, J. A. B (Eds). *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Misanchuk, M., Dueber, B. (s/d) “*Formation of Community in a Distance Education Program*”, Bloomington, Department of Instructional Systems Technology, Indiana University (http://billdueber.com/Misanchuk_Dueber_AECT2001.pdf, acedido em 09/2011)
- Montague, M. et al. (2011). *Reading Comprehension and Expressive Writing*. Journal of Learning Disabilities.
- Montandon, C. (1996). *L'école dans l'avis des familles*. Gêneve: Service de la Recherche Sociologique. Paris: U.F.T.
- Montanero, M; Lucero, M. Y Méndez, J. M. (2008). *Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales*. Revista Espanola de Pedagogia, 293 (1), 27-48.
- Montealegre, R. & Forero, L. A. (2006). *Desarrollo de la lectoescrituraadquisición y dominio*. Acta Colombiana de Psicología, , Vol. 9, Nº. 1, 25-40.
- Montealegre, R. & Forero, L.A. (2006). *Desarrollo de la lectoescrituraadquisición y dominio* Acta Colombiana de Psicología, Vol. 9, Nº. 1, 25-40.

- Morais A. G. (1999) *A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48,
- Morais, A.M. (2004). *A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão*. In Letras de hoje. Porto Alegre, 39 (3).
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). *Segmental awareness: respectable, useful, and almost always necessary*. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7 (5), 530- 556.
- Morais, J.(1994). *L'Art de Lire*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Morato, P. P. & Santos, S. (2007). *Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental*. In Revista de Educação Especial e Reabilitação. vol. 14. 51-55.
- Morgan, W. (1896). *A case of congenital word-blindness*. In Brain Medicine Journal,
- Morrow, L.; Tracey, D. H. & Maxwell, C. M. (1995 Eds.). *A Survey of family literacy in the United States*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Muñante, J. G. P. (2006). *Decodificación y lectura ensayo*. Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 6, Nº. 2.
- Muñoz , S. L. (2006). *Narrativas orales y lectura de imágenes en niños pre-escolares* Pensamiento psicológico, Nº. 7, 113-131.
- Muñoz, J. M. E. (2009). *Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación*. Diálogos educativos. 7-31.
- Musgrave, P.W. (1984). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. n.º 2, 1378.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*: National Institute for Literacy.
- Nicholas, J. K. & Nicholl, J. R. (1978). *Rhetorical models for effective writing*. Cambridge: MA, Winthrop Publishers, Inc..
- Nisbet J. Shucksmith, J.B. (1987). *Estratégias de aprendizagem*. Madrid: Santilhana.

- Norman, R. (2012). *Reading the graphics: what is the relationship between graphical reading processes and student comprehension?* Reading and Writing. Vol.25(3),739-774.
- OCDE. (2012). *Están preparados los chicos y las chicas para la era digital?.* Pisa in focus: 1-4.
- Oliveira, C. M. (2005). *A apropriação do princípio alfabético – compreensão do processo.* Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5.
- Oliveira, M. W. (2009). *O papel da leitura e da escrita na educação.* Revista Iberoamericana de Educación, Vol.49(6).
- Oliverira, M. C. G. L. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais.* Universidade do Porto, Porto.
- Orasanu, J. & Penny, M. (1986). *Introduction: Comprehension theory and How it.* London: Academic Press.
- Ortega, J. L. G. & Mata, F. S. (2004). *Comprensión de textos narrativos por alumnos de Educación Primaria.* Revista de educación de la Universidad de Granada, Nº 17, 109-124.
- ORTEGA, M. (2005). *El Grupo de Discusión. Una Herramienta para la Investigación Cualitativa.* Barcelona: Laertes.
- Ortega, M. L. (2005). *Imaginar la lectura versus leer las imágenes.* Ayer Nº 58, 87-111.
- Osborn, J. & Lehr F. (2003). *A Focus on Fluency.* Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Osoro, K. (2002). *Biblioteca escolar y hábito lector.* [Url: “<http://www.cesdonbosco.com/9/kepa.htm>”].
- Osterrieth, P. (1975). *A Criança e a Família.* Lisboa: Publicações Europa-América.
- Palladino, P. Et al. (2001). *Working memory and updating processes in reading comprehension.* Memory & cognition. Vol.29(2), 344-54.
- Palloff, R. M., Pratt, K. (1999). *O aluno: um guia para trabalhar com estudantes.* Porto Alegre: Armeted.
- Palmer, D. Stowe, M. & Knowker, G. (1986). *Good, average and poor readers.* London: Academic Press.
- Pardal, L. (19996). *A educação, a escola e a estratificação social-elementos de análise sociológica.* Lisboa: Areal Editores.

- Paris, S., Wask, B. & Van der Westhuizen, G. (1987). *Metacognition: A Review of research on metacognition and reading*. Paper presented at the “Annual Meeting of National Reading Conferene”, St. Petersburg, Florida.
- Paro, V. H. (2001). *Administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?* In: BASTOS, João Baptista (Org.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A: 57-72.
- Paulo, F. (1996). “*Educação e Participação Comunitária*”, In *Inovação*, 9 1996, 305-312.
- Pearson, D. & Johnson, D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pearson, P. D. (1990). *Effetive practices for developing reading comprehension*. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*. Newark, DL: International Reading Association.
- Pebem (coord) et al. (2011). *La Aportación del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje a la Transformación Social y Educativa de un Barrio*. La experiencia de La Estrella- La Milagrosa en Albacete. *Tendencias Pedagógicas*. n.º18, 208-232.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa
- Pennac, D. (1998). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- Penner-Wilger, M. (2008). *Building and assessing Reading fluency: Academy of Reading with oral Reading fluency*. Ottawa : Autoskill International.
- Pereira, L. A. (2003). *Ler e escrever, na escola, com as crianças*. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole
- Pereira, L. D.; Navas, A. L. G. P., & Santos, M. T. M (2002). *Processamento auditivo: uma abordagem de associação entre a audição e a linguagem*. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole
- Pereira; I. S. P. (2003). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura*. Universidade do Minho. Braga.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. & Hughes, C. (1987). *Phonemic awareness and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children*. *Merril Palmer Quarterly*, 33, 283-319.

- Perfetti, C.A. (1989). *Representations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture*. In L. Rieben & C.A. Perfetti (Eds.), *L'Apprenti Lecteur: Recherches Empiriques et Implications Pédagogiques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desualdades*. Porto : ASA Editores.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Escola e Cidadania. O papel da Escola na Formação para a Democracia*. Porto Alegre: Artmed Editores.
- Pesamontes, J. C. (2001). *Estrategias de incorporación de conocimiento sintáctico y semántico en sistemas de comprensión de habla continua en español*. Estudios de Lingüística del Español, Nº. 12.
- Peters, E. & Levin, J. (1986). *Effects of a mnemonic imagery strategy on good and poor readers' prose recall*. *Reading Research Quarterly*, 21 (2), 179-193.
- Pfost, M. et al. (2012). *Reading competence development of poor readers in a elementary school sample: an empirical examination of the Matthew effect model*. *Journal of Research in Reading*. Vol.35,411-426.
- Piaget, J. (2000). *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Piaget, J. R. (2002). *O desenvolvimento do Pensamento*. Dom Quixote. Lisboa.
- Pikulski, J., & Chard, D. (2005). *Fluency: Bridge between decoding and Reading comprehension*. *The Reading Teacher*, 58, 510-519.
- Pinheiro, L. A. S. M. (2008). *Relação Escola- Família: Que olhar quanto À forma de participação*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pinto, A. C. & Teixeira, M. (org) (2003). *Pais e Escola: Parceria para o Sucesso*. Porto: Edições ISET.
- Pinto, A. C., (1992), *Formas de Estar na Escola*, in ISET, Caderno nº1, I Módulo, .41-46.
- Pinto, C. (1998). *Escola e Autonomia*. In A. Dias; A. Silva; C. Pinto; I. Hapetian. *Autonomia das escolas; um desafio*. Lisboa: Texto Editora, pp 9-24.
- Pinto, J. M. (1991). *"Considerações sobre a produção social de identidade"*, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32, 217-231.

- Polônia, A. C. & Dessen, M. (2005). *Em busca de uma compreensão das relações entre família escola*. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, V. 9, N. 2: 303-312.
- Postic, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Prados, M. A. H. & Lorca, H. L. (2006). *Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela*. *Aula abierta*, N° 87, 3-25.
- Pratt, C. & Nesdale, A. R. (1984). *Pragmatic awareness in children*. In W. E. Tunmer, C. Pratts & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer Verlag.
- Prieto, M. (2002). *Educación para la democracia en las escuelas. ¿Mito o realidad?*. *Diálogos educativos*, N° 3.
- Proust, M. (1997). *O prazer da leitura*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Puente, A. (1991). *Teoría del esquema y comprensión de la lecture*. In Puente, A. (Comp.). *Comprensión lectora y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, (pp. 73-109).
- Pyle, N. (2012). *Remediating reading difficulties in a response to intervention model with students*. *Psychology In The Schools*. Vol.49(3), 273-284.
- Quero, M. F.C. (2011). *Proyetos Musicales inclusivos*. *Tendencias Pedagógicas*. N.º17, 75-82.
- Ramalho, G. (Coord) (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE do Ministério da Educação.
- Ramírez, C. R. P. (2009). *Las dimensiones meta en lo lingüístico y en lo cognitivo: reflexiones sobre el aprendizaje de la escritura en el niño preescolar*. *Infancias Imágenes*, Vol. 8, N° 1, 18-24.
- Rapala, M.M. & Brady, S. (1990). Reading ability and short- term memory: the role of phonological processing. *Reading and Writing*, 2, 1-15.
- Raposo, N.A.V. (1991). *O contributo do Método João de Deus para a educação pré-escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Rasinki, T., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *Jornal of Educational Research*, 87, 158-165.
- Rasinski, T. (2000). Speed does matter in Reading. *The Reading Teacher*, 54, 146-150.

- Rasinski, T. (2004). *Assessing Reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59, 704- 706.
- Rasinski, T. (2007). *Essential Readings of Fluency*. Newark Delaware: IRA.
- Rasinski, T. (2009). Teaching Reading fluency artfully. In R. Fink and S. J. Samuels (Eds.) *Inspiring Reading success: Interest and motivation in an age of high-stakes testing* (117-140). Newark, DE: International Reading Association.
- Rasinski, T. & Padak, N. (2008). *From Phonics to Fluency – Effective Teaching of Decoding and Reading Fluency in the Elementary School*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Rego, L. L. B. (1995). *Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por factores metalinguísticos*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, (1), 51- 60.
- Reimão, C. (1997). *A Cooperação entre a escola e a Família: Uma Exigência de Modernidade*. In D'Urey da Cunha, *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica, 13-163.
- Reis, M. P. I. F. C. (2008). A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Relvas, A. (2006). *A Família: Desenvolvimento numa Perspectiva Sistemática*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Relvas, A.P. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor, Escola e Família*. Coimbra:Quarteto Editora.
- Ribeiro, A. P. (1999). *Desvios de leitura oral no 1º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Rich, R. & Shepherd, M. (2003). *Teaching text comprehension strategies to adult poor readers*. *Reading and Writing*. Vol.5(4), 387-402.
- Richgels, D. McGee, L. Lomasc, R. & Sheard, C. (1987). *Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text*. *Reading Research Quarterly*, 22 (2), 177-197.
- Rocha, B. P. (1991). *A reeducação da criança disléxica*. Lisboa: Escher.

- Rocha, H. M. P. (2006). *O Envolvimento Parental e a Relação Escola-Família*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Rocha, H. M. P. (2012). *Adolescente e vincula parental: (Des)continuidade entre família e escolar*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Rocher, I. J. A. & Marcos, F. S. & Heras, J. C. (2004). *Perfiles de errores en la lectura una perspectiva evolutiva*. Revista de investigación educativa, RIE, Vol. 22, Nº 2, 393-416.
- Rodrigues, M. A. C. (1991). *A dislexia*. Lisboa: Editorial O Livro.
- Rojas, A. (2007). *El docente y el encuentro con la lectura*. Educere: Revista Venezolana de Educación, ISSN-e 1316-4910, Nº. 39, 683-690.
- Roseblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Rovai, A. P. (2002). *Blended Learning and Sense of Community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses*. USA: Regent University.
- Rumelhart, D. E. (1977). *Understanding and summarizing stories*. In La Berge, D. & Samuels, S. J. (Eds.). *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart, D. E. (1980). *Schemata: The building blocks of cognition*. In Spiro, R. J., Bruce, B. C. & Brewer, W. F. (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: LEA, (pp. 33-58).
- Rumelhart, D. E. & Ortony, D. (1977). *La representación del conocimiento en la memoria*. *Infancia y Aprendizaje*, 19 (20), 115-158.
- Ryan, E.B. (1980). *Metalinguistic development and reading*. In F.B. Murray (Ed.), *Language awareness and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Sá, C. M. & Colaboradoras (2006). *Uma experiência de investigação-acção: trabalhar a compreensão e expressão escrita a partir da banda desenhada*. *Palavras*, 30, pp. 33-41.
- Sá, V. (2003). *A Participação dos Pais na Escola Pública, uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Salema, M. J. (1998). *“Competência e apetência de leitura”*. In F. Brosseron & S. Cardoso (org. e coord.), *Linguística e didáctica das línguas. Actas do fórum*

- lingüística e didáctica das línguas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pp. 117-120.
- Salgado, L. & Mata, L. (2011). O aumento das competências educativas das famílias: Salimbeni, O. (2011). *Scuela e Comunitá. La Partecipazione della Comunitá nel sistema Scolastico*. Tendencias Pedagógicas. N.º 17, 20-32.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. London: Kogan Pag
- Sampaio, D. (2005). *Voltei à Escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Samuels, Kamil. (1984). *Models of the reading process*. In Pearson P. D. (ed.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, (pp. 212-221).
- Samuels, S. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about Reading instruction*, 3ª ed., Newark, DE: International Reading Association, 166-183.
- Samuels, S., & Farstrup (Eds.) (2006). *What research has to say about fluency instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, E. (1995a). *A aprendizagem da leitura e seus problemas*. In R. Bautista (Coord.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais*. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sánchez, E. (1995b). *Estratégias de intervenção nos problemas de leitura*. In R. Bautista (Coord.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais*. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sánchez, J. L. R. (2004). *Aportaciones de la psicología cognitiva a las dificultades de lectura y escritura*. Proserpina: revista de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Centro Regional de Extremadura-Mérida. N.º. 17, 155-182.
- Sánchez, J. N. G. (2000). *Papel de la inteligencia en las dificultades de aprendizaje*. Revista de educación, N.º 323, 237-264.
- Sánchez, J. N. G. (2002). *El enfoque de la psicología de la escritura como marco para la evaluación e intervención en la composición escrita*. Revista de pedagogía, Vol. 54, N.º 1, 53-68.

- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, J. (1991). *Ensaio sobre Educação- I A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, M. T. M. & Navas, A. L. G. P. (2002a). *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Escrita*. In M. T. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole
- Santos, M. T. M. & Navas, A. L. G. P. (2002c). *Terapia de Linguagem Escrita*. In M. T. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole
- Santos, V. M. (2004). *Aprender e ensinar a ler: modelos, métodos, dificuldades e formação de docentes*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Saraceno, C. (1992). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Sarmiento, M. J. (1993). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Edições Asa.
- Scarborough, H.S. (2001). Antecedents to reading disability: preschool language development and literacy experiences of children from dyslexic families. *Reading and Writing*, 3, 219-233.
- Schaytz et al. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41 (4), 496-522.
- Schiefele, U. Et al. (2012). *Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence*. *Reading Research Quarterly*. Vol.47(4), 427-463
- Scott, M.s.; Fletcher, K.L. & Deuel. (1998). *Evaluation the initial version of a new cognitive screening test*. SO- education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities 33, nº.3. UM- Psy-Scott, Marcia S.
- Sequeira, M. (2000) *Formar Leitores – O Contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sequeira, M. (2004). *Psicolinguística e Leitura*. In Fátima Sequeira & Inês Sim-Sim, *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade de Minho, Instituto de Educação.
- Shaywitz, M. D. (2008). *Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.

- Siegel, L. S. (1993). *The development of reading. Advances in child development and behavior*, 24, 63-97.
- Siegel, L.S.& Ryan, E.B. (1989). *Development of grammatical- sensitivity, phonological, and short-term memory skills in normally achieving and learning disabled children. Developmental Psychology*, 24, 28-37.
- Silva, E. T. (1999). *A formação do leitor no Brasil: o novo/velho desafio*. In PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Org.). *A formação do leitor: pontos de vista*, Rio de Janeiro: Argus, 320- 321.
- Silva, A. C. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o Princípio alfabético. *Análise Psicológica*. XXI (1), 187-191.
- Silva, C. C. S. (2007). *A Literacia da Informação*. Universidade do Porto, Porto.
- Silva, I. R. (1998). *O uso das categorias funcionais na construção do discurso narrative do surdo*. Dissertação de mestrado inédita, Instituto de Estudos Linguísticos, UNICAMP.
- Sim- Sim, I. (2004). *Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua*. In A.D. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim- Sim, I. (2010). *O Ensino da Leitura, A Compreensão de Textos*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (Org.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*.
- Sim-Sim, I. (2001). Um retrato da situação: Os dados e os factos. In. I. Sim-Sim (Org), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como leem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.
- Sirota, R. (2004). *A escola primária no quotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Slobin, D.I. (1980). *Psicolinguística*. São Paulo: Nacional.
- Smiley, S., Oakley, D. D., Worthend, D., Campione, J. C. & Brown, A. L.(1977). *Recall of thematically relevant material by adolescent good and poor readers a function of written versus oral presentation*. *Journal of Education Psychology*, 69, 381-387.
- Smith, C. B. & Dahl, K. L. (1984). *La enseñanza de la lecto escritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Visor - Mec.
- Smith, E. E. & Swinney, D. A. (1992). *The role of schemas in reading text: A real-time examination*. *Discourse Processes*, 15, 303-316.
- Smith, F. (1980). *Comment les enfants apprenent à lire*. Paris: Retz.
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa, 3ª ed.*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ld.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler (2ª reimpressão)*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Smith, N. B. (1980). *Reading instruction for today's children*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J. & Goodman, I. F. (1991). *Unfulfilled expectations. Home and School influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Snow, C.E.(1983). *Literacy and language relationships during the preschool years*. *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.
- Soares, M. B. (2003). “*As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*”. In Regina Zilberman & Ezequiel T. Silva (orgs.), *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, pp. 18-29.
- Soifer, S. (1994). *Construindo a Escola Democrática através do “Campo da Recontextualização pedagógica”*. In *Revistas Educação, Sociedade e Culturas*, N.º1, pp7-27.

- Solé, I. (2001a). *Estratégias de Lectura (Materiales para la innovación educativa)*. 12^a ed. ICE. Universidad de Barcelona y Editorial Graó.
- Solé, I. (2001b). *Estratégias de leitura*. Barcelona: Editora Graó de IRIF, S.L.
- Sousa, A. P. & Filho, M. J. (2007). *A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional*. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 44, Nº. 7.
- Sousa, L. (2005). *Crianças (Con) Fundidas Entre a Escola e a Família. Uma Perspectiva Sistémica para Estudantes com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, M. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Sousa, M. L. (1999). “*Condições sociais de produção de leitores. Tijolo com tijolomum desenho (nem sempre) mágico*”. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 127-148.
- Sousa, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Souza, J. V. A. (2007). *Introdução à sociologia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Souza, M. E. P (2009). *Família/ Escola: A importância dessa relação no desempenho escolar*. Universidade do Paraná. Brasil.
- Spear - Lwerling, L. & Sternberg, R. J. (1996). *Off track: when poor readers became learning disabled*. Boulder: Westview Press.
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R.J. (2000). *Off track: When poor readers become "learning disabled"*. Psychology in the schools. Copyright John Wiley & Sons, Inc.
- Stanovich, K. (1992). *Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition*. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds). *Reading acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlaun.
- Stanovich, K. E. (1980). *Toward na interactive - compensatory model of individual* New Jersey: Lawrence Erlaun.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific Foundation and new frontiers*. New York: Guilford.

- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Cramer, B. R. (1984). *Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability*. Journal of Experimental Child Psychology, 38, 175- 190.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Feeman, D. J. (1984). *Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context*. A longitudinal study of first grade children. *Journal of Educational Psychology*. 76 (4), 668-677.
- Stanovich, K.E. (1989). *L' evolution des modèles de la lecture et de l' apprentissage de la lecture*. In L.Rieben & C.A. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Stauffer, R (1970). *The language experience, approach to the teaching of reading*. New York, N.Y.. Harper & Row.
- Stevens, A. L. & Rumelhart, D. E. (1975). *Errors in reading: na analysis using na augmented transition network modelo f grammar*. In Norman & Rumelhart (Eds.), *Explorations in Cognition*. S. Francisco: W. H. Freeman & C°.
- Stothard, S. E. (1994). *The nature and treatment of reading comprehension difficulties in children*. In C. Hulme & M. Snowling (Eds), *Reading development and dyslexia*. London: Whurr Publishers.
- Stothard, S. E. (2008). *Avaliação da compreensão da leitura*. In M. Snowling & J. Stackhouse, *Dislexia, Fala e Linguagem: Um manual do Profissional*. São Paulo: Artmed, 121-141.
- Sucena, A. & Castro, S. (2008). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura*. Centro de Estudos da Criança Universidade do Minho. Minho: Almedina.
- Suggate, S. P. ; Schaughency, E. A. ; Reese, E. (2013). *Children learning to read later catch up to children reading earlier* . Early Childhood Research Quarterly. Vol.28(1), 33-48.
- Sulzby, E. (1992). *The development of the young child and the emergence of literacy*. In J. Flood, J. Jesen, D. Lapp, & J. R. Squire (Eds.), *The handbook of research in the teaching of the English language arts* (pp. 273- 285). New York, NY:Macmillan
- Swaby, B. E. R. (1989). *Diagnosis and correction of reading difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Swan, K. (2002). *Building Learning Communities in On-line Courses: the Importance of Interaction*. Education, Communication & Information,2,1:23-49. [consultado

a 10 de Julho de 2003] Disponível na WWW:
<URL:[http://www.esc.edu/esconline/
across_esc/infonews.nsf/0/5190cc7ecac38f4b85256b90004974fb?OpenDocume
nt](http://www.esc.edu/esconline/across_esc/infonews.nsf/0/5190cc7ecac38f4b85256b90004974fb?OpenDocument)>

- Taylor, Beach (1982). *A summarizing strategy to improve middle grade students' reading and writing skills*. *The Reading Teacher*, 36 (2), 202-206.
- Taylor, I. & Taylor, M. M. (1983). *The psychology of reading*. New York: Academic Press.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986, 1992). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood , NJ: Ablex Publishing.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: Editora Mcgraw-hill de Portugal, Lda.
- Teixeira, M. (2003). *A Participação dos Pais na escola: Perspectivas de Pais e Docentes*. In Pais e Escola: Parceria para o sucesso. Braga: ISET, 175-208.
- Teixeira, M. M. V. R. A. (1993a). *A Avaliação de testes preditivos ou de maturidade para aprender a ler e de Testes de leitura*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Teixeira, M. M. V. R. A. (1993b). *Competências cognitivas e linguísticas na aprendizagem da leitura*. In Fátima Sequeira (org), *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Universidade de Minho, Instituto de Educação e Psicologia. The “Annual Meeting of the American Educational Research Association”, San Francisco.
- Thomson, M. E. (1992). *Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Thorndyke, P. W. (1977). *Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse*. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Thorvaldsen, S. (2011). *Digital dysfunctions in primary school: A pilot study*. *Computers & Education*. Vol.56(1), pp.312-319.
- Titone, R. (1988). *A crucial psycholinguistic prerequisite to reading- children's metalinguistic awareness*. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, (2), 61-72.

- Torgesen, J. K., & Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels & A. E. Frastrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Torgesen, J. K., Rashotte, C. A. & Alexander, A. W. (2001). Principles of fluency instruction in Reading: Relationships whit established empirical outcomes. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain*. Maryland:York Press, 333-355.
- Torres, R. M. R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.
- Tuckman B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. (2004). *A performance comparison of motivational self-believers and self-doubters in competitive and individualistic goal situations*. 10th biennial meeting of the International Society for the Study of Individual Differences, Edinburgh, Scotland, UK. [consultado a 29 de Maio de 2011] Disponível na WWW: URL:<http://all.successcenter.ohio-state.edu/references/article.pdf>
- Tunmer, W. E. (1990). *The role of language prediction skills in beginning reading*. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, 95-114.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L. & Nesdale, A. R. (1998). *Metalinguistic abilities and beginning reading*. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- um efeito dos Centros Novas Oportunidades. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- UNESCO-ICASE. (1997). *Scientific and Technological Literacy within Formal Schooling*. Instruational Strategies for STL, Monograph, cap. 2, Paris, UNESCO
- UNESCO. (1977). *Formação do pessoal da alfabetização funcional*. Lisboa: Seara Nova.
- Valdivieso, L. B. (2004). *La conciencia fonológica como una posible "zona de desarrollo próximo" para el aprendizaje de la lectura inicial*. *Revista latinoamericana de psicología*, Vol. 36, Nº. 1, 21-32.
- Valle, I. R. (2008)- O lugar dos saberes escolares na sociologia da educação brasileira. *Currículo sem fronteiras*, v. 8, n. 1, 94-108.
- Valls, E. (2000). *Enseyament i aprenentatye de continguts procedimentals. Una proposta referida a l'área de la història*. Tesis doctoral, Universitat Barcelona.

- Van Z., A. (2000). Les sciences sociales et l'école. In: _____. (Dir.). *L'école-l'état des savoirs*. Paris: La Découverte.
- Van, K. A. (1982). *The emergence of linguistic awareness: a cognitive framework*. *Merrill Palmer Quarterly*, 28, 237-265.
- Vega, M. C. M., Gutiérrez, C. M. & Alonso, Q. M. L. (1990). *Lectura e comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Velasques, M. (2004). Teoria e Prática do Ensino da Leitura. In J. Lopes, Velasques, M., Fernandes, P., & Bártolo, V., *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades de Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Velasques, M. (2007). Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade do Minho.
- Vellutino, F. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256 (3), 34-41.
- Vellutino, F. R & Scalon, D. M. (1987). Linguistic coding and reading ability. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Psycholinguistics*. New York: Cambridge University Press.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Chen, R., Pratt, A. & Denckla, M. B. (1996). *Cognitive profiles of difficult – to – remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experimental deficits as basic causes of specific reading disability*. *Journal of Educational Psychology*, 88 (4), 601.
- Vermon, M. (1977). *Varieties of deficiency on the reading processes*. *Harvard Educational Review*, 47 (3), 396- 410.
- Viana, F. L. (1996). “*Melhor Falar Para Melhor Ler*”. Relatório do Projecto 36/95 (Medida 2 do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. (2007). *Aprender a ler: apenas uma questão de métodos?*. Braga: Casa do Professor.
- Viana, F. L. & Leal, M. J. (2002). *Avaliação da leitura no 1º ciclo do ensino básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação*. In F. L. Viana.

- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Vieira & Relvas. (2003). *Representações sociais social do conhecimento do quotidiano*. In J. Vala e M. B. Monteiro (coord.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 407-502.
- Vieira; N. S.J. (2009). *Do corpus à cognição: aspectos cognitivos de semântica textual*. ESEV. Viseu
- Vilanova, R. R. (2002). *El placer de la lectura*. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, Nº. 76, 29-31.
- Villagrán, M. A. (2010). *Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura*. *Psicothema*, Vol. 22, Nº. 3, 436-442.
- Villagrán, M. A. Et al. (2011). *Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector*. *Revista de logopedia, foniatría y audiolgía*, Vol. 31, Nº. 2, 96-105.
- Vivas, G. P. M. (2003). *Pensamiento críticodiferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Universidad Complutense de Madrid. Espana.
- Wadsworth, B. J. (1987). *Piaget para o professor da pré-escola e do 1º grau (3ª ed.)*. S.Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Wagner, R. K.& Torgesen, J. K. (1987). *The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills*. *Psychological Bulletin*, 10 (2), 192-212.
- Walpole, S., & Mckenna, M. C. (2007). *Differentiated Reading instruction for small groups: Research-based strategies for grades K-3*. New York: Guilfor.
- Wang, S. & Gathercole, S. E. (2012). *Working memory deficits in children with reading difficulties: Memory span and dual task coordination*. *Journal of Experimental Child Psychology*.
- Warren, W.H.; Nicholas, D.W., & Trabasso, T.(1979). *Event chains and inferences in understanding narratives*. In R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 23-51). Norwood: Ablex.

- Wells, G. (1982). *Story Reading and the development of symbolic skills*. In G. Wells (Org.), *Language, Learning and Education*. U.K.: University of Bristol, Centre for the Study of Language and Communication.
- Werdru, H. Et al. (2012). *Emergent literacy skills, behavior problems and familial antecedents of reading difficulties: A follow-up study of reading achievement from kindergarten to fifth grade* *Research in Developmental Disabilities*.
- WILSON, B e MYERS, K.M. (1999) *Situated Cognition in Theoretical and Practical Context*. http://ceo.cudenver.edu/~brent_wilson/SitCog.html (14.5.2000).
- Wilson, B., Rider, M. (1998). *Distributed Learning Communities: an Alternative to designed Instructional Systems*. Norwood: Ablex.
- Wolf, M ; Barzillai, M. (2009). *The Importance of Deep Reading*. *Educational Leadership*. Vol.66(6), 32-37.
- Yaden, D. B. & Templeton, S. (1996). *Introduction: Metalinguistic awareness – an etymology*. In D. B. Yaden Jr. & Templeton (Eds), *Metalinguistic Awareness and beginning literacy*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.
- Yaghoub, Z. et al. (2012). *Toward modeling reading comprehension and reading fluency in English language learners.(Report)*. *Reading and Writing*. Vol.25(1), 163(25).
- Yaguello, M.(1990). *Alice no país da linguagem. Para compreender a linguística*. Lisboa: Ed Estampa.
- Yopp, H.K. (1988). *The validity and reliability of phonemic awareness tests*. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.
- Zilberman, R. (2003). *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global.
- Zilberman, R. & Silva, E. T. (1991). *“Leitura: por que a interdisciplinaridade?”*. In Regina Zilberman & Ezequiel T. Silva (orgs.), *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Átic11-17.

ANEXOS

ANEXO I

Teste de Idade de Leitura

N.º _____

Nome: _____ Data: __/__/__

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

Nome do(a) Professor(a): _____

Jogo de treino

1. Vou lavar a loiça amanhã de manhã porque estou cansado e prefiro ir para a (fila, cola, rádio, cama, cara).

2. O meu irmão fez uma viagem a África e trouxe uma (vila, estátua, marta, estrada, estação).

3. É primavera e os jardins estão floridos com (rotas, rosalinas, rodas, rosas, folhas).

4. Um homem que conduz um veículo chama-se (mecânico, companheiro, afinador, condutor, cantor).

1- Pega na saca e vai-me comprar (artes, laranjas, sombras, lâminas, lavatórios).

2- Não comas já o bolo porque ainda está (mente, lento, quente, bom, doce).

3- Todos os cães têm quatro (bocas, patas, pinças, peras, orelhas).

4- Ele ligou o rádio e ouviu as (notícias, delícias, natas, noites, nervuras).

5- Ele fugiu a correr porque viu um (loto, porco, lago, lado, lobo).

6- Eu gostava de ir para a praia e tomar banho no (nenúfar, mar, Marte, morto, muro).

7- A estação é no meio da (piedade, cidade, seriedade, tarde, vontade).

8- Ele partiu a loiça e por isso foi (levado, cortado, premiado, querido, castigado).

- 9- Um local onde se guardam livros chama-se (pêra, cozinha, divisão, biblioteca, porta).
- 10- Vestes o casaco antes de saíres porque está (calor, frio, freio, fogo, tio).
- 11- Eles trabalham o dia inteiro, e à noite (olham, quebram, penteiam, descartam, descansam).
- 12- Podias limpar a sala com uma (tesoura, vassoura, vela, taça, caneta).
- 13- Ele saiu para ir à caça e por isso levou a sua (guarda, estrela, espingarda, parte, estaca).
- 14- Ele inclinou-se sobre o poço e caiu ao (fundo, fulo, freio, fato, forno).
- 15- O meu tio, depois de estudar, tornou-se um (médio, médico, maior, senhor, meio).
- 16- E tens frio na cama porque é que não pões um (coberto, lenço, cobertor, coelho, coração).
- 17- Quando se anda na rua é preciso ter muita atenção aos carros para não se ser (dado, transportado, partido, empurrado, atropelado).
- 18- Durante a noite, espero que tenhas bons (sonhos, olhos, lápis, sorrisos, peixes).
- 19- Aconteceu uma coisa engraçada a um pescador: pescou uma (carpa, pescada, sapatilha, truta, sardinha).

- 20- Ele trilhó a mão na porta e desató a chorar aos (bolos, ditos, atritos, gritos, golos).
- 21- Todos saíram de casa para ir ver os estragos provocados pela (explosão, exposição, ascensão, expedição, excepção).
- 22- Os frigoríficos impedem a comida de se (apagar, escaldar, manchar, gelar, estragar).
- 23- Eles combinaram ir assistir à corrida no próximo domingo porque gostavam de ver os carros a correr na (pista, lista, mata, rota, mina).
- 24- Qual é o teu jogo favorito? Ping-pong, bilhar, dominó ou (camisas, cartas, malas, focas, mãos).
- 25- Da cratera do vulcão vão saindo ondas de (vaga, lava, fava, cave, lapa).
- 26- Porque é que não usas a faca para comer o (bico, baile, bife, brinco, bibe).
- 27- Um amigo empurrou-o e ele caiu pelas (cadeiras, escada, manadas, camadas, mesas).
- 28- Os nossos vizinhos compraram um cão grande e mau para ficar à porta de casa, de (corda, fuga, coleira, grade, guarda).
- 29- É inverno e de noite choveu muito; as gotas de água eram (gemadas, tiradas, geladas, pinheiros, socos).
- 30- Fomos passear no Parque e apanhámos (cascavéis, castanhas, castelos, camelos, cachimbos).

- 31- Se pusermos o rádio muito alto, arriscamo-nos a incomodar os (peixinhos, dedinhos, azevinhos, vizinhos, adivinhos).
- 32- Quando lhe ralham e castigam, ela fica (contente, grande, amável, alerta, triste).
- 33- O faquir, ao pôr uma faca na palma da mão, deixou-nos (pagos, adiados, escavados, amedrontados, magoados).
- 34- As pessoas gostam do que é novidade porque isso satisfaz a sua (bondade, amizade, curiosidade, vaidade, justiça).
- 35- O marido de uma filha é para a mãe dessa filha o (gigante, agente, genro, gesso, gente).
- 36- Fomos de carro até ao pinhal e depois sentámo-nos a comer a nossa (eleição, rola, refeição, cal, feição).

ANEXO II

Questionário aos Hábitos Leitores

A - _____

Este inquérito destina-se à realização de um trabalho de investigação relacionado com o tema “os hábitos de leitura da população”, sendo desenvolvido na Universidade da Extremadura (Badajoz), em parceria com a ESETN. Agradecemos, desde já a sua colaboração que será fundamental para o trabalho em questão.

O questionário tem como objectivo geral diagnosticar os hábitos leitores dos inquiridos.

Todas as respostas serão confidenciais.

Instruções:

Marque com um **X** a opção correspondente à resposta que se adequa.

I- Dados Pessoais

1- Sexo:

1.1- Masculino

1.2- Feminino

2- Idade

2.1- < ou = 30 anos

2.2- dos 31 aos 39 anos

2.3- dos 40 aos 49 anos

2.4- > ou = 50 anos

3- Qual a sua situação profissional:

3.1- Desempregado

3.2- Contratado a Recibos Verdes

3.3- Contratado a termo certo

3.4- Contratado sem termo/ efectivo

4- Quantos filhos tem?

4.1- Um

4.2- Dois

4.3- Três

4.4- mais de 3

5 - Idades:

5.1- dos 0 a 3 anos

5.2- dos 3 aos 6 anos

5.3- dos 7 aos 11 anos

5.4- > de 11 anos

6- Tipo de Habitação:

6.1- Própria ;

6.2- Cedida por um familiar ;

6.3- Arrendada ;

6.4- Outras Qual _____

7- Número de veículos do agregado familiar:

7.1- Um carro ;

7.2- Mais de dois carros ;

7.3- Um carro e uma mota ;

7.4- Outros Veículos

II – Hábitos de Leitura

8- Qual o seu interesse pela leitura?

8.1- Muito

8.2- Bastante

8.3- Pouco

8.4- Nenhum

9- Costuma ler?

9.1- Nada

9.2- Algumas vezes

9.3- Bastantes vezes

9.4- Muitas vezes

10- Se costuma ler, enumere os livros que já leu, neste ano letivo:

11- Hábitos de leitura

11.1- Leio literatura:

11.1.1- sempre 11.1.2- muitas Vezes 11.1.3- bastante

11.1.4- poucas vezes 11.1.5- nunca

11.2- Leio jornais diários:

11.2.1- sempre 11.2.2- muitas Vezes 11.2.3- bastante

11.2.4- poucas vezes 11.2.5- nunca

11.3- Leio revistas:

11.3.1- sempre 11.3.2- muitas Vezes 11.3.3- bastante

11.3.4- poucas vezes 11.3.5- nunca

12- Quantos livros têm em casa, sem contar com os livros da escola?

12.1- Nenhum 12.2- 1 a 10 12.3- 11 a 50

12.4- 51 a 100 12.5- 101 a 200 12.6- mais de 200

13- Os seus filhos costumam pedir para lhe lerem ou contarem histórias?

13.1- Nunca 13.2- Uma a duas vezes por semana

13.3- Três a quatro vezes por semana 13.4- Praticamente todos os dias

14- Quantas vezes lhe oferecem livros para ler?

14.1- Nunca

14.2- Poucas Vezes

14.3- Bastantes

14.4- Muitas vezes

15- Em que grau considera a leitura importante?

15.1- Pouco importante

15.2- Importante

15.3- Bastante importante

15.4- Muito importante

ANEXO III

Grelha de Avaliação da Leitura

Turma _____

(Colocar um X no nível de avaliação atingido pelo aluno)

N.º	Nome do Aluno	Níveis de Avaliação						
		Mau	Insuficiente	Suficiente menos	Suficiente	Suficiente mais	Bom	Excelente

**PERGUNTAS APLICADAS NO GRUPO DE DISCUSSÃO
(DOCENTES)**

- 1- Considera que é uma pessoa com bons hábitos leitores? Porquê?
- 2- O que é que considera que são os hábitos de leitura das crianças? E dos pais?
- 3- Considera que todas as crianças independentemente da situação económica e social podem adquirir os mesmos hábitos leitores? Porquê?
- 4- Será que os hábitos leitores dos pais influenciam os hábitos leitores dos filhos? Porquê?
- 5- Considera que existe uma relação direta entre os hábitos leitores dos pais e o rendimento leitor das crianças? Porque acha que isto acontece?

6- Acha que existem diferenças dos hábitos leitores entre o sexo feminino e o sexo masculino?

7- Considera que o facto dos filhos pedirem aos pais para lhes contarem histórias vai influenciar os hábitos leitores das crianças e por sua vez o seu rendimento leitor?

8- De que modo considera que o nível de importância que os pais atribuem à leitura vai influenciar os hábitos leitores dos seus filhos? Porquê?

9- Como pensa que poderiam melhorar os hábitos de leitura quer em casa, quer na escola?

ANEXO V

ENTREVISTA AOS PAIS

- 10- Idade - _____
- 11- Sexo - _____
- 12- Sexo- Profissão – _____
- 13- Considera que é uma pessoa com bons hábitos leitores? Porquê?

- 14- O que é que considera que são os hábitos de leitura das crianças? E dos pais?

- 15- Quais são as atividades que fazem em casa, de modo a promover que as crianças adquiram bons hábitos leitores?

- 16- Considera que todas as crianças independentemente da situação económica e social podem adquirir os mesmos hábitos leitores? Porquê?

17- Será que os hábitos leitores dos pais influenciam os hábitos leitores dos filhos? Porquê?

18- Considera que existe uma relação direta entre os hábitos leitores dos pais e o rendimento leitor das crianças? Porque acha que isto acontece?

19- Acha que existem diferenças dos hábitos leitores entre o sexo feminino e o sexo masculino?

20- Considera que o facto dos filhos pedirem aos pais para lhes contarem histórias vai influenciar os hábitos leitores das crianças e por sua vez o seu rendimento leitor?

21- De que modo considera que o nível de importância que os pais atribuem à leitura vai influenciar os hábitos leitores dos seus filhos? Porquê?

22- Como pensa que poderiam melhorar os hábitos de leitura quer em casa, quer na escola?

