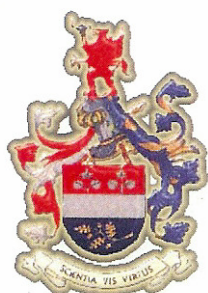


Sónia Sofia Silva Ferreira Souto

O impacto da leitura extensiva no 1º ciclo – 3º ano de escolaridade  
– estratégias para o seu desenvolvimento



Universidade Portucalense

PORTO 2007



Sónia Sofia Silva Ferreira Souto

O impacto da leitura extensiva no 1º ciclo - 3º ano de escolaridade – estratégias  
para o seu desenvolvimento

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Administração e  
Planificação da Educação, à Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Orientadora: Professora Doutora Maria José Cardoso Monteiro de  
Sá-Correia

Universidade Portucalense  
PORTO 2007

À Senhora Professora Doutora Maria José de Sá-Correia, pela disponibilidade, orientação, oportunidade e confiança que depositou em mim no decorrer do trabalho. Estou grata pela ajuda, pela compreensão, pela amizade, pelo carinho. Bem-haja pelo seu incentivo constante e carinhoso que permitiu chegar ao fim desta difícil *caminhada*.

À Senhora Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, coordenadora do Mestrado, pela disponibilidade e simpatia.

À Universidade Portucalense pela oportunidade dada para a realização deste trabalho.

Ao Instituto Superior De Ciências Educativas, *a minha escola*, onde tirei quase toda a minha formação académica, obrigado pela oportunidade de continuar a “evoluir”.

Ao Professor Doutor Paulo Pereira pela ajuda na análise dos questionários.

Ao Conselho Executivo das escolas envolvidas no estudo, pela disponibilidade e colaboração.

Às professoras das escolas envolvidas, pela disponibilidade e simpatia com que me receberam e colaboraram com este projecto

Aos alunos das turmas envolvidas pela ajuda e colaboração; nomeadamente à turma onde se implementou o Projecto, pela simpatia, pelo ânimo, pelo interesse que demonstraram ao longo do projecto e, principalmente, pelos seus sorrisos enquanto liam.

Aos colegas de Mestrado pelo apoio e incentivo que me deram.

À minha grande amiga e prima, Ana Calvário, por ter iniciado esta aventura ao mesmo tempo que eu, pela tradução do resumo deste trabalho, pelo apoio e incentivo constante e pela grande amizade que nos une, expresso a minha gratidão.

A todos os meus amigos e familiares a amizade e o incentivo que me deram.

Aos meus pais e irmão que foram incansáveis ao cuidarem dos meus filhos enquanto eu realizava este trabalho. Pelo amor, pelo incentivo constante, pela compreensão dos meus cansaços e por toda a ajuda que tornou possível chegar ao fim desta caminhada, o meu muito obrigado.

Ao meu marido, Paulo, o grande impulsionador desta causa, o amor, o companheirismo, o incentivo e os “apertos” carinhosos que não me deixaram desistir nos vários momentos de desânimo e cansaço, “*sempre uniti*”.

Aos meus tesouros, os meus filhos. Ao André, que com pouca idade compreendeu esta minha missão e à sua maneira me deu o principal incentivo para terminar tão difícil jornada. Por ser um menino lindo, sensível, carinhoso, alegre e paciente, todo o meu intenso amor de mãe. À Catarina, que nasceu nestes últimos meses, pelo seu ar sempre sorridente e simpático, que muitas vezes ao meu colo ou ao meu lado me via “teclando” no computador, esperando que eu lhe dirigisse o olhar para me dar aquele sorriso lindo tão especial, só dela. Por ser uma bebé linda, simpática, alegre e muito sorridente, o meu intenso amor de mãe.

## Resumo

Pretendeu-se com este estudo salientar a importância da leitura e intervir na promoção e no desenvolvimento desta competência essencial e imprescindível a todos os cidadãos. Analisámos a leitura quanto aos seus modelos de compreensão, bem como a sua finalidade. Abordámos as várias teorias de aprendizagem relacionando-as com a aprendizagem da leitura, expondo algumas estratégias para esse fim. Destacou-se a importância da escola que, de acordo com os princípios que orientam a acção educativa e o papel fundamental dos professores, contribuem para a aprendizagem, desenvolvimento e promoção da leitura, competência fundamental para o sucesso do aluno. Tendo em vista esse sucesso, procurou-se definir algumas das mais importantes estratégias de promoção do desenvolvimento da leitura em contexto de sala de aula. Desta forma, planificou-se e implementou-se uma actividade de leitura: o Clube da Leitura Silenciosa, visando o desenvolvimento da leitura extensiva, em sessões de leitura silenciosa de obras infantis de qualidade e interesse para os leitores. Este projecto de investigação – acção foi implementado numa turma de 3º ano, turma experimental, tendo-se comparado os dados obtidos pelos vários instrumentos, com os dados de uma turma de controlo, não sujeita ao projecto. Desta forma, e sendo uma investigação – acção com um desenho quasi – experimental, recorreu-se à utilização de instrumentos de investigação qualitativa e quantitativa, sendo utilizados: questionários, composições e a técnica de leitura - o cloze.

Acreditamos que este estudo possa, de alguma forma, favorecer a reflexão sobre esta temática, contribuindo para possíveis alterações nas práticas educativas com a finalidade de promoção da leitura, nomeadamente, a leitura extensiva, a nível do 1º ciclo do Ensino Básico.

Palavras – Chave: Leitura, estratégias de desenvolvimento da leitura, investigação – acção, leitura extensiva

## **Abstract**

The purpose of this study is to point out the importance of the reading and to intervene in the promotion and in the development of this essential ability. We analyzed the reading models, as well as its purpose. We approached some theories of learning relating them with the learning of the reading, displaying some strategies. Importance of the school was distinguished, in accordance with the principles that guide the educative share and the basic paper of teachers, contribute for the learning, development and promotion of the reading, basic ability for the success of pupil. To reach this success, it was defined some of the most important strategies to promote the development of the reading in classroom. In such a way, it was designed and implemented a reading activity : the “Clube da Leitura Silenciosa”. The aim of this activity is to develop the extensive reading, in sessions of quiet reading with children literature of quality and interest for the readers. This project of inquiry - share was implemented in an experimental group of the 3<sup>o</sup> year. The final results were compared with the results of a group control, which didn't participate in this project. In such a way, and being an inquiry - share with a quasi - experimental drawing, we used instruments of qualitative and quantitative inquiry such as: questionnaires, compositions and the technique of reading - cloze. We believe that this study it can help the reflection on this thematic, contributing for possible alterations in the educative practical teaching with the purpose of promotion of the extensive reading, in the Primary School.

Words - Key: Reading, strategies of development of the reading, inquiry - share, extensive reading

## **Siglas e Abreviaturas**

**LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo**

**G. C. – Grupo Controlo**

**G. E. – Grupo Experimental**

**M. E. – Ministério da Educação**

## Sumário

**Introdução**, p. 19

### **Parte I – Enquadramento Teórico**

#### **Capítulo 1 - A Leitura**, p. 26

1.1 Conceção de leitura, p.26

1.2 Modelos de leitura, p.28

1.2.1 Modelo Ascendente (bottom-up), p. 29

1.2.2 Modelo Descendente (top-down), p. 30

1.2.3 Modelo interactivo, p. 32

1.3 Tipos de leitura, p. 33

1.3.1 Leitura recreativa, p.34

1.3.2 Leitura funcional, p. 34

1.3.3 Leituras, p.34

1.4 A aprendizagem da leitura, p.39

1.4.1 Teorias de aprendizagem e a leitura, p.40

1.4.1.1 Teoria Comportamental/Behaviorista, 41

1.4.1.2 Teoria Cognitiva, p.43

1.4.1.3 Teoria Humanista, p.51

1.4.2 Métodos e estratégias da aprendizagem da leitura, p.54

#### **Capítulo 2 – A Leitura e a Escola**, p. 65

2.1 Lei de Bases do Sistema Educativo, p. 65

2.2 Papel do Professor, p. 72

- 2.3 Perfil do aluno, p. 77
- 2.4 A escola, p. 80
- 2.5 Estratégias de promoção de desenvolvimento da leitura no contexto escolar, p. 82
  - 2.5.1 Biblioteca escolar, p. 84
  - 2.5.2 Biblioteca de turma, p. 85
  - 2.5.3 Cantinho da Leitura, p. 86
  - 2.5.4 Plano Nacional da Leitura, p. 86
  - 2.5.5 Clubes de Leitura, p.93

## **Parte II – Investigação Empírica**

### Capítulo 3 – Metodologia, p. 96

- 3.1 Estudo de Caso, p.96
- 3.2 Técnica de investigação – acção, p. 99
- 3.3 Pergunta de partida, p. 103
- 3.4 Hipóteses, p. 103
- 3.5 Caracterização do contexto, p. 104
- 3.6 A amostra, p. 105
- 3.7 Projecto de intervenção para o desenvolvimento da leitura extensiva silenciosa, p. 107
  - 3.7.1 Sessões do “Clube da Leitura Silenciosa”, p. 111
- 3.8 Instrumentos utilizados para a recolha de dados, p. 117
  - 3.8.1 Questionários, p. 117
  - 3.8.2 Composições, p. 120
  - 3.8.3 Cloze, p. 121

### Capítulo 4 – Apresentação, análise e discussão dos dados

- 4.1 Questionários, p. 125
  - 4.1.1 Estatística descritiva, p. 126

- 4.1.1.1 Caracterização dos grupos, p. 126
- 4.1.2 Respostas às questões do questionário, p. 129
- 4.1.3 Determinação das diferenças significantes entre os dois grupos, no pré teste, p. 143
- 4.1.4 Determinação da influência da leitura extensiva na aprendizagem e nos hábitos de leitura, p. 163
  - 4.1.4.1 Comparação entre o questionário pré e o pós teste para os dois grupos, p. 163
- 4.2 Resultados obtidos pela aplicação do Cloze, p. 196
- 4.3 Análise de conteúdo das Composições, p.198
  - 4.3.1 Classificações das composições, p. 198
  - 4.3.2 Análise de conteúdo das composições, p.201
  - 4.3.3 Comparação interpretativa das composições pré e pós testes nos dois grupos, p. 206

**Conclusões**, p. 208

**Bibliografia**, p. 213

**Anexos**, p.227

## **Lista de Quadros**

**Quadro 1** – Programa de Incentivo e Apoio à leitura e À escrita em contextos escolares dirigido ao 1º ciclo, p. 81

**Quadro 2** – Modalidades de leitura a realizar na sala de aula, p.85

**Quadro 3** – Descrição da 1ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa, p. 111

**Quadro 4** – Descrição da 2ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa, p.112

**Quadro 5** – Descrição da 3ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa, p. 113

**Quadro 6** – Descrição da 4ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa, p.113

**Quadro 7** – Descrição da 5ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa, p. 114

**Quadro 8** – Descrição da 6ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa, p.114

**Quadro 9** – Descrição da 7ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa, p.114

**Quadro 10** – Descrição da 8ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa, p. 115

**Quadro 11** – Descrição da 9ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa, p.115

**Quadro 12** – Descrição da 10ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa, p. 115

**Quadro 13** – Descrição da 11ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa, p.116

**Quadro 14** – Descrição da 12ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa, p. V116

**Quadro 15** – Descrição da 13ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa, p. 116

**Quadro 16** – Calendarização dos questionários (pré e pós teste), composições (pré e pós teste) e cloze, p. 117

## **Lista de Gráficos**

**Gráfico 1** – Turma Controlo – Sexo, p.105

**Gráfico 2** – Turma Controlo – Idade, 106

**Gráfico 3** – Turma Experimental – Sexo, p.106

**Gráfico 4** – Turma Experimental – Idade, p.106

**Gráfico 5** – Frequência do n.º de alunos da turma experimental e da turma controlo, p.126

**Gráfico 6** – Comparação, por sexo, dos alunos do G.C. e G.E., p.128

**Gráfico 7** – Comparação, por idades, dos alunos do G.C. e G.E., p.129

**Gráfico 8** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 1 dos questionários pré e pós testes, p.129

**Gráfico 9** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 2 dos questionários pré e pós testes, p.130

**Gráfico 10** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º3 dos questionários pré e pós testes, p. 131

**Gráfico 11** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 4 dos questionários pré e pós testes, p.131

**Gráfico 12** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º5 dos questionários pré e pós testes, p.132

**Gráfico 13** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 6 dos questionários pré e pós testes, p. 133

**Gráfico 14** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 6 (continuação) dos questionários pré e pós testes, p. 134

**Gráfico 15** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 7 dos questionários pré e pós testes, p. 134

**Gráfico 16** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 8 dos questionários pré e pós testes, p. 135

**Gráfico 17** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 9 dos questionários pré e pós testes, p. 136

**Gráfico 18** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 10 dos questionários pré e pós testes, p. 136

**Gráfico 19** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 11 dos questionários pré e pós testes, p. 137

**Gráfico 20** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 11 –justificação das respostas afirmativas dos questionários pré e pós testes, p. 138

**Gráfico 21** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 13 dos questionários pré e pós testes, p. 138

**Gráfico 22** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 14 dos questionários pré e pós testes, p. 139

**Gráfico 23** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 16 dos questionários pré e pós testes, p. 140

**Gráfico 24** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 17 dos questionários pré e pós testes, p. 141

**Gráfico 25** – Respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 18 dos questionários pré e pós testes, p. 142

**Gráfico 26** – Diferenças por percentagem das respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 1 do questionário Pré Teste, p.145

**Gráfico 27** – Diferenças por percentagem das respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 2 do questionário Pré Teste, p.146

**Gráfico 28** – Diferenças por percentagem das respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 3 do questionário Pré Teste, p.147

**Gráfico 29** – Diferenças por percentagem das respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 4 do questionário Pré Teste, p.148

**Gráfico 30** – Diferenças por percentagem das respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 5 do questionário Pré Teste, p. 149

**Gráfico 31** – Diferenças por percentagem das respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 6 do questionário Pré Teste, p.150

**Gráfico 32** – Diferenças por percentagem das respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 7 do questionário Pré Teste, p. 151

**Gráfico 33** – Diferenças por percentagem das respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 8 do questionário Pré Teste, p.153

**Gráfico 34** – Diferenças por percentagem das respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 9 do questionário Pré Teste, p. 154

**Gráfico 35** – Diferenças por percentagem das respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 10 do questionário Pré Teste, p. 155

**Gráfico 36** – Diferenças por percentagem das respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 11 do questionário Pré Teste, p. 156

**Gráfico 37** – Diferenças por percentagem das respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 12 do questionário Pré Teste, p. 158

**Gráfico 38** – Diferenças por percentagem das respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 13 do questionário Pré Teste, p. 159

**Gráfico 39** – Diferenças por percentagem das respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 14 do questionário Pré Teste, p. 160

**Gráfico 40**– Diferenças por percentagem das respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 16 do questionário Pré Teste, p. 160

**Gráfico 41** – Diferenças por percentagem das respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 17 do questionário Pré Teste, p. 161

**Gráfico 42**– Diferenças por percentagem das respostas dos G.C. e G.E. à questão n.º 18 do questionário Pré Teste, p. 163

**Gráfico 43** – Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º 1 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 166

**Gráfico 44** – Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º 2 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 168

**Gráfico 45** - Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º 3 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 170

**Gráfico 46** – Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º 4 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 172

**Gráfico 47** – Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º 5 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 173

**Gráfico 48** – Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º 6 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 175

**Gráfico 49** – Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º 7 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 177

**Gráfico 50** – Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º 8 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 179

**Gráfico 51** – Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º 9 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 181

**Gráfico 52** – Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º 10 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 183

**Gráfico 53** – Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º 11 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 184

**Gráfico 54** – Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º 12 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 186

**Gráfico 55** – Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º12.1 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 188

**Gráfico 56** – Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º 13 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 190

**Gráfico 57** – Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º 14 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 191

**Gráfico 58** – Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º 16 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 192

**Gráfico 59** – Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º 17 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 194

**Gráfico 60** – Diferenças das respostas dos grupos G.C. e G.E. à questão n.º 18 dos Questionários Pré e Pós Testes, p. 196

**Gráfico 61** – Resultados dos Clozes, p. 198

**Gráfico 62** - Comparação das alterações de notas nas composições de pós teste, p. 202

### **Lista de figuras**

**Figura 1** – Pirâmide de Hierarquia das necessidades, p. 52

**Figura 2** – Etapas básicas para a investigação – acção, p. 100

**Figura 3** – Ciclo de investigação – acção, p. 102

### **Lista de tabelas**

**Tabela 1** – Frequência dos alunos nos G.C. e G. E., p. 126

**Tabela 2** – Teste qui-quadrado, p. 127

**Tabela 3** – Caracterização dos grupos por sexo, p. 128

**Tabela 4** – Caracterização dos grupos por idades, p.129

**Tabela 5** – Frequência das respostas à questão aberta n.º 5 do questionário, p.133

**Tabela 6** – Frequência das respostas à questão aberta n.º 15 do questionário, p.140

**Tabela 7** – Frequência das respostas à questão aberta n.º 16 do questionário, p. 141

**Tabela 8** – Teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 1 dos questionários (pré e pós testes), p. 144

**Tabela 9** – Teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 2 dos questionários (pré e pós testes), p. 145

**Tabela 10** – Teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 3 dos questionários (pré e pós testes), p. 146

**Tabela 11** – Teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 4 dos questionários (pré e pós testes), p. 147

**Tabela 12** – Teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 5 dos questionários (pré e pós testes), p. 148

**Tabela 13** – Teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 6 dos questionários (pré e pós testes), p. 149

**Tabela 14** – Teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 7 dos questionários (pré e pós testes), p.151

**Tabela 15** – Teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 8 dos questionários (pré e pós testes), p. 152

**Tabela 16** – Teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 9 dos questionários (pré e pós testes), p. 153

**Tabela 17** – Teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 10 dos questionários (pré e pós testes), p. 154

**Tabela 18** – Teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 11 dos questionários (pré e pós testes), p. 156

**Tabela 19** – Teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 11 dos questionários (pré e pós testes), p. 156

**Tabela 20** – Teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 12 dos questionários (pré e pós testes), 157

**Tabela 21** – Teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 16 dos questionários (pré e pós testes), p. 159

**Tabela 22** – Teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 17 dos questionários (pré e pós testes), p. 161

**Tabela 23** – Teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 18 dos questionários (pré e pós testes), p. 165

**Tabela 24** - Teste de Mann – Whitney relacionado com as diferenças das respostas à questão n.º 1 dadas pelo G.C. e G. E. nos pré e pós testes, p. 165

**Tabela 25** – Teste de Mann – Whitney relacionado com as diferenças das respostas à questão n.º 2 dadas pelo G.C. e G. E. nos pré e pós testes, p. 167

**Tabela 26** – Teste de Mann – Whitney relacionado com as diferenças das respostas à questão n.º 3 dadas pelo G.C. e G. E. nos pré e pós testes, p. 169

**Tabela 27** – Teste de Mann – Whitney relacionado com as diferenças das respostas à questão n.º 4 dadas pelo G.C. e G. E. nos pré e pós testes, p. 171

**Tabela 28** – Teste de Mann – Whitney relacionado com as diferenças das respostas à questão n.º 5 dadas pelo G.C. e G. E. nos pré e pós testes, p. 173

**Tabela 29** – Teste de Mann – Whitney relacionado com as diferenças das respostas à questão n.º 6 dadas pelo G.C. e G. E. nos pré e pós testes, p. 174

**Tabela 30** – Teste de Mann – Whitney relacionado com as diferenças das respostas à questão n.º 7 dadas pelo G.C. e G. E. nos pré e pós testes, p.176

**Tabela 31** – Teste de Mann – Whitney relacionado com as diferenças das respostas à questão n.º 8 dadas pelo G.C. e G. E. nos pré e pós testes, p. 178

**Tabela 32** – Teste de Mann – Whitney relacionado com as diferenças das respostas à questão n.º 9 dadas pelo G.C. e G. E. nos pré e pós testes, p. 180

**Tabela 33** – Teste de Mann – Whitney relacionado com as diferenças das respostas à questão n.º 10 dadas pelo G.C. e G. E. nos pré e pós testes, 182

**Tabela 34** – Teste de Mann – Whitney relacionado com as diferenças das respostas à questão n.º 11 dadas pelo G.C. e G. E. nos pré e pós testes, p. 184

**Tabela 35** – Teste de Mann – Whitney relacionado com as diferenças das respostas à questão n.º 12 dadas pelo G.C. e G. E. nos pré e pós testes, p. 185

**Tabela 36** – Teste de Mann – Whitney relacionado com as diferenças das respostas à questão n.º 12.1 dadas pelo G.C. e G. E. nos pré e pós testes, p. 187

**Tabela 37** – Teste de Mann – Whitney relacionado com as diferenças das respostas à questão n.º 16 dadas pelo G.C. e G. E. nos pré e pós testes, p.189

**Tabela 38** – Teste de Mann – Whitney relacionado com as diferenças das respostas à questão n.º 17 dadas pelo G.C. e G. E. nos pré e pós testes, p. 193

**Tabela 39** – Teste de Mann – Whitney relacionado com as diferenças das respostas à questão n.º 18 dadas pelo G.C. e G. E. nos pré e pós testes, p. 193

**Tabela 40** – Análise das previsões correctas dos Clozes, p. 198

**Tabela 41** – Classificação das composições – pré e pós testes – do G. C., p. 200

**Tabela 42** – **Classificação** das composições – pré e pós testes – do G. E., p. 201

**Tabela 43** – Análise de conteúdo da composição pré teste do G. C., p. 203

**Tabela 44** – Análise de conteúdo da composição pré teste G. C., p. 204

**Tabela 45** – Análise de conteúdo da composição pós teste do G. E., p. 205

**Tabela 46** – Análise de conteúdo da composição pós teste do G. E., p. 207

## INTRODUÇÃO

Na sociedade actual urge que pugnemos pelo desenvolvimento integral e harmonioso dos nossos alunos, de modo a que sejam capazes de reflectir e julgar criticamente.

Assim, e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a escola deve criar as condições para esse desenvolvimento global e harmonioso da personalidade do aluno, através da descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social; deve proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes, e desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Em jeito de resumo, a Lei de Bases do Sistema Educativo determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, cumprindo-lhe «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses», como está assinalado no artigo 7º.

Para tal é imprescindível que o aluno adquira a competência de leitura, pois “ler desenvolve o indivíduo, torna-o mais reflexivo e dota-o de espírito crítico, de capacidades de discernimento, faculta-lhe formação e informação – aspectos que se tornaram indispensáveis no quotidiano: tornam o cidadão mais realizado e as comunidades em que ele se integra mais ricas (Silva, 2002, p.211).

No entanto, o enraizamento dos hábitos de leitura é um processo longo e deveria iniciar-se logo na infância, muito antes da aprendizagem formal da leitura. A família desempenha, neste contexto, um papel decisivo, dado que os pais como modelos afectivos mais significativos para as crianças, cujos comportamentos elas imitam, são mediadores extremamente importantes na criação de hábitos de leitura. “Uma criança que não lê é alguém que cresce com fortes lacunas quer no seu desenvolvimento intelectual quer na sua abertura no mundo. Desde tenra idade a criança deve ser familiarizada com livros, pois só eles a podem despertar para a pluralidade do mundo, primeiro o mundo imaginário e mais tarde o mundo real. “ (Nelson Ferraz, 1999, p.12). A

aquisição de hábitos de leitura ou se desenvolve atempadamente ou dificilmente pode ser adquirida.

Os hábitos de leitura da família da criança demonstram grande influência nos hábitos de leitura da criança. O contacto da criança com o livro, no seio familiar, é muito importante, uma vez que a criança vai adquirindo competências essenciais à aprendizagem da leitura.

No entanto, “são sempre as funções da escola que se questionam mesmo quando se reconhece que outros factores, nomeadamente o ambiente familiar, são igualmente determinantes na promoção de atitudes favoráveis para com os livros e a leitura.” (Sequeira, et al., 2000, p.15). É, portanto, importante que a escola implique activamente a família em projectos de promoção da leitura, bem como no processo de aprendizagem da leitura.

Ler não é só aprender a descodificar os sinais gráficos é também aprender a dar sentidos. É transformar a mensagem escrita em mensagem sonora, compreender, julgar e apreciar do ponto de vista estético (G. Mialaret, 1997; Silva, 2002). O desenvolvimento destas duas dimensões permitem ao leitor adquirir verdadeiramente a competência da leitura.

O processo de aprendizagem leitora e, conseqüentemente, a formação de um leitor, é uma tarefa complexa e que exige a criação de hábitos de leitura como condição fundamental, quer para a emergência da apetência leitora e instrumento facilitador da aprendizagem do código, das habilidades linguísticas básicas, quer para o desenvolvimento de competências específicas mais complexas que levam à compreensão e à análise crítica do escrito como porta de acesso à informação.

Desta forma, é importante que o professor seja um orientador das actividades ensino – aprendizagem, diversificando-as, não assentando apenas no seu saber administrado, mas num saber baseado na pesquisa e em questões, permitindo ao aluno adquirir estratégias de aprendizagem e de busca de informação útil mesmo fora do período escolar. De facto, o aluno não pode “somente ler na escola, mas sim a aprender a ler, a perceber o modo como se lê, a desenvolver competências cognitivas, metacognitivas, linguísticas, metalinguísticas e literárias, para que o indivíduo não seja só um leitor na escola mas um leitor na sua vida adulta” (Sequeira, 2000, p.55).

A leitura literária, a leitura de estórias, é um instrumento privilegiado para a criação de hábitos de leitura e, simultaneamente, um precioso auxiliar para o desenvolvimento da compreensão leitora. A compreensão leitora tem como base a interacção entre o leitor e o texto, e a leitura literária é um meio privilegiado para estimular esse diálogo na criança. Quando o professor pede aos alunos para anteciparem um fim de uma estória ou para a recontar, para identificarem as personagens ou para colocarem em diálogo personagens de estórias diferentes, ele está a contribuir para o desenvolvimento de actividades cognitivas que permitam a construção do sentido. E estas actividades, devidamente adaptadas, podem e devem, começar a ser desenvolvidas, mesmo antes da aprendizagem formal da leitura.

Enquanto professores, deparamo-nos frequentemente com problemas dos alunos em relação à aprendizagem e compreensão da leitura reflectindo-se na falta de motivação e interesse dos alunos pelo acto de ler. A investigação relacionada com a temática da leitura é extensa e complexa. A União Europeia e organizações internacionais, como a OCDE e a UNESCO, consideram a leitura como um alicerce da sociedade do conhecimento, indispensável ao desenvolvimento sustentado, e têm formulado recomendações, dirigidas aos governos, para que a sua promoção seja assumida como prioridade política.

De facto, nas últimas décadas, têm sido lançados múltiplos estudos: uns abordam o desenvolvimento do vocabulário, o papel do discurso, a estrutura do texto, o reconhecimento da palavra, a fluência da leitura, enquanto outros se relacionam com os propósitos de leitura, de acordo com as tarefas definidas, ou estudam as várias capacidades que são geralmente encaradas como parte integrantes da compreensão da leitura, outros há que são destinados a avaliar em que medida é de facto uma competência a que todos os cidadãos têm acesso e se é plenamente usada na vida quotidiana. A necessidade de criar instrumentos de medida e de lhes conferir precisão levou a que se definissem novos conceitos, cujo uso rapidamente se generalizou: “literacia” e “hábitos de leitura”. Com base nestes conceitos, criaram-se instrumentos que permitiram avaliar e comparar a situação nos vários países e verificar a respectiva evolução.

No entanto, devido à diversidade da proveniência, quer étnica quer social, dos alunos participantes dos vários estudos, bem como os seus interesses e

motivações perante a leitura, é difícil fazer generalizações, a partir destas investigações, num contexto específico de sala de aula.

Os resultados globais de estudos nacionais e internacionais realizados nas últimas duas décadas demonstram que a situação de Portugal é grave, revelando baixos níveis de literacia, significativamente inferiores à média europeia, tanto na população adulta, como entre crianças e jovens em idade escolar.

Entre os estudos mais recentes, conta-se o PISA (*Programme for International Student Assessment*), lançado pela OCDE em 1997 para medir a capacidade de os jovens de 15 anos usarem conhecimentos na vida real. Os resultados relativos à avaliação de níveis de leitura (*literacia de leitura 1*) revelam que Portugal se encontra numa situação bastante desfavorável. Os primeiros elementos, publicados em 2000, colocaram 48% dos jovens portugueses nos patamares inferiores (1 ou 2) de uma escala de 5 níveis. E entre a primeira apresentação de resultados e a seguinte, em 2003, não se detectou evolução positiva. Da mesma forma, os resultados das provas de aferição, realizadas no final do 1.º Ciclo, tornaram evidente que a maioria das crianças faz a transição para o 2.º Ciclo sem ter adquirido competências básicas.

A situação é, sem dúvida, preocupante. No entanto, tem havido uma preocupação da escola em intervir na promoção da leitura, desenvolvendo actividades destinadas a cultivar o interesse pelo livro e o prazer de ler.

Os professores, muitas vezes, imaginam e aplicam por sua conta estratégias eficazes na sala de aula ou, em conjunto com outros professores, planeiam actividades que, de acordo com o projecto educativo da escola, têm como principal objectivo a sensibilização dos alunos para a leitura. Definindo estratégia como uma “atitude ou conjunto de atitudes que visam atingir objectivos previamente definidos, mediante o recurso a instrumentos e processos adequados para o efeito” (Gomes, Cavacas e tal, 1991, p.5), procurámos desenvolver um projecto que, simultaneamente, permitisse a promoção de hábitos de leitura e o desenvolvimento da aprendizagem no aluno.

Assim, definiram-se duas hipóteses com a finalidade de dar resposta à questão investigativa que norteia este estudo, questão esta que se prende com o impacto do desenvolvimento de um projecto pedagógico, envolvendo a leitura

extensiva de forma silenciosa, em alunos do 3º ano de escolaridade (estudo de caso) quando comparados com os alunos do mesmo ano mas que não foram sujeitos a esse projecto. Numa primeira hipótese, referimos que, a partir da realização de uma proposta pedagógica relacionada com a leitura, é possível desenvolver nas crianças o hábito de ler com prazer e qualidade. Pretendeu-se, desta forma, permitir aos leitores o contacto com livros de vários tipos, mas de qualidade, sob uma forma sistemática de sessões de leitura com a possibilidade de transpor essa leitura para fora da sala de aula.

A segunda hipótese relaciona-se, assim, com o facto de que a utilização da leitura extensiva, de forma silenciosa, utilizada com estratégia e parte de uma proposta pedagógica, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 3º ano sujeitos ao projecto. Assim, e exercitando a leitura extensiva, em silêncio, nas várias sessões do Clube da Leitura Silenciosa e de acordo com a fundamentação teórica apresentada, em seguida, pretendemos desenvolver a competência da leitura e, conseqüentemente, a aprendizagem desta contribuindo para a aprendizagem global nos alunos.

A implementação da investigação – acção, na sala de aula, centrada no desenvolvimento de um projecto de leitura, contribuiu para uma reflexão sobre essa acção, que se baseou na recolha de dados por instrumentos especificamente construídos e direccionados para esse fim, como as composições, os questionários e os clozes realizados pelos alunos.

Assim, procedendo-se a uma reflexão sobre a reflexão feita da acção realizada pretendeu-se desenvolver uma prática reflexiva centrada no aluno, onde este possa “passar de consumidor passivo a consumidor crítico e produtor criativo do saber” (Vieira 2000, p. 107). Ao envolver o aluno na reflexão realizada, pretendemos torná-los reflexivos, autónomos e críticos, características designadas no perfil do aluno quando termina o ensino básico.

A abordagem teórica encontra-se dividida em dois capítulos e serve de base ao nosso estudo, procurando-se, assim, encontrar respostas para a nossa questão central de investigação. No primeiro capítulo considerámos importante proceder a uma reflexão acerca da dimensão do conceito da leitura, seus modelos e tipos. Salientamos que é neste capítulo que fazemos referência à leitura extensiva, base do nosso projecto bem como a leitura silenciosa e suas vantagens. Considerámos também pertinente referenciar algumas teorias da

aprendizagem relacionando-as com a leitura. No segundo capítulo a nossa atenção foca-se no papel da Escola, enquanto orientadora do papel do professor, do aluno e da própria escola enquanto instituição escolar. Desta forma, considerámos pertinente fazer uma referência aos pontos mais relevantes da Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como de outros documentos orientadores da acção educativa relacionados com a competência da leitura, essencialmente a nível do 1º ciclo. Finalizamos este capítulo com a referência e breve explicação de cinco estratégias de desenvolvimento da leitura que poderão ser aplicadas em contexto de sala de aula. Uma dessas estratégias resume o nosso projecto que será explicado no capítulo seguinte. Por conseguinte, o terceiro capítulo é o capítulo da metodologia, onde apresentamos as nossas opções metodológicas. No capítulo quarto, o último capítulo, serão apresentados os dados recolhidos, bem como a sua análise e discussão. Passamos, por fim, às conclusões e implicações do nosso estudo. Até à implementação do Plano Nacional de Leitura, nas nossas escolas do 1º ciclo era raro o desenvolvimento da leitura extensiva de várias obras. Utilizando-se, também, de uma forma escassa, a leitura silenciosa, considerámos pertinente o desenvolvimento de um projecto que pudesse permitir aos alunos uma actividade, não muito usual, mas importante, que permitisse esta prática. Aliado à novidade, pretendeu-se despertar nos alunos o bichinho da leitura recreativa, lendo pelo simples prazer de ler, mas de uma forma silenciosa permitindo o desenrolar da imaginação e da fantasia em cada leitor. Desta forma, convidamos os leitores a partilhar da mesma emoção que nos foi permitida ao realizar este estudo.

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

## Capítulo 1 – A Leitura

### 1.1. Concepção de leitura

A leitura é um conceito de difícil definição pela complexidade que se reveste.

Ao longo dos tempos, vários autores têm vindo a reflectir sobre esta complexa temática dando a sua contribuição para uma alteração significativa da concepção tradicional de leitura que era “vista como a capacidade de pronunciar convenientemente o texto” (Vaz, 1998, p.99).

Na verdade, “o acto de ler tem sido, ao longo deste século, objecto de uma investigação mais ou menos profunda, onde se têm cruzado influências da psicologia, linguística, antropologia, sociologia, informática, cibernética, modelos de aprendizagem e prática pedagógica” (Sequeira, 1998, p.73).

Do ponto de vista psicolinguístico, a leitura é “um processo activo, auto - dirigido por um leitor que extrai do texto (considerado aqui não só como página escrita, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado por um emissor” (Sequeira, 1989, p. 54).

Na mesma linha de pensamento, Goodman (1971) já tinha definido a leitura como “um processo psicolinguístico através do qual o leitor, um utente da língua, reconstrói, o melhor que pode, uma mensagem codificada por um escritor com uma determinada disposição gráfica...”

O acto de ler é, portanto, um processo complexo que integra aspectos de índole diferente como perceptivos, cognitivos e linguísticos. Assim, a leitura como processo interactivo que é, compreende diferentes etapas como: a percepção, a compreensão, a reacção e a integração. (Silva, 2002, Rebelo, 1993)

- A percepção é o “reconhecimento e interpretação da palavra com que os olhos tomam contacto.” Esta fase consiste na descoberta de formas semelhantes às já assimiladas pela memória visual e auditiva, adaptando-as a uma nova situação. (Silva, 2002, p 116).
- A compreensão “institui-se a partir do momento em que é captada a mensagem do texto, contando sobremaneira para isso, por parte do leitor, a determinação dos significados das palavras dentro do contexto

apresentado e ainda todas as suas experiências anteriores” (Silva, 2002, p.117). É necessário estabelecer um diálogo leitor - texto, para que a mensagem do texto seja clara. Nesta fase, as características de cada leitor são importantes, uma vez que de acordo com as suas próprias características, o leitor pode compreender o texto de forma diferente daquilo que o escritor pretende transmitir. Assim, ainda que a intenção do significado pertença ao escritor, é ao leitor que cabe a construção final do significado. Por conseguinte, e uma vez que o leitor é quem constrói o significado do texto, diferentes leitores podem, assim, entender o texto de forma diferente; ou seja as interpretações do texto dependem do contexto e dos conhecimentos, experiências, motivação e intenção de cada leitor.

- A reacção “verifica-se quando o leitor é levado a atender às ideias com que estabelece contacto” (Silva, 2002, p. 117). Esta fase desenvolve o espírito crítico do leitor, podendo ou não aceitar o que foi compreendido antes.
- A integração é o momento de encontro entre ideias do leitor e as do texto. O leitor ao aceitar ou rejeitar, total ou parcialmente, o que leu está a alargar e a aplicar os resultados da experiência obtidos na sua vida.

O acto de ler concretiza-se, assim, através da busca da velha informação e da nova informação. A velha informação está directamente ligada a esquemas cognitivos associados a um dado conhecimento já armazenado e organizado (shemata) sendo o processo da inferência que decide os esquemas a revelar para tratamento da nova informação (Silva, 2002, p. 117).

A leitura envolve múltiplos processos cognitivos como a percepção e a reflexão, sendo também considerado como um acto social entre dois sujeitos que interagem entre si, o leitor e o autor.

Inês Sim-Sim define a leitura como “processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença.” (1997, p. 27)

A mesma autora refere ainda que o domínio da leitura exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem, ainda que imprescindível, da tradução letra - som, mas que se prolonga e se desenvolve ao longo da vida do sujeito. A respectiva mestria permite o aumento do potencial comunicativo e a expansão dos interesses individuais e é a grande facilitadora das aprendizagens escolares e do crescimento cognitivo de cada aluno (Sim - Sim, 1995).

Silva (2002) denomina dois níveis ou códigos de leitura: código grafofonético (descodificação de fonemas) ou leitura elementar e o código ideográfico (descodificação de sentidos) ou leitura de compreensão.

A descodificação gráfica é fundamental à compreensão do texto, pois destina-se a dotar o indivíduo de meios suficientes que lhe permitam descodificar sentidos compreendendo aquilo que consiste verdadeiramente “ler”. Deste modo, o código grafofonético deverá ter lugar durante os primeiros anos de vida da criança, sendo o segundo introduzido a par da aprendizagem da descodificação de grafemas, que se prolonga por toda a vida, aperfeiçoando-se, sem nunca se concluir totalmente a sua aprendizagem.

Assim, saber ler resulta de uma educação que se prolonga por toda a vida pelo que “a aprendizagem da leitura é inseparável da formação do pensamento e desenvolvimento do espírito crítico” (Mialaret, 1987, p. 18)

## **1.2. Modelos de leitura**

A partir dos anos 70 foram realizados diversos trabalhos, centrados na análise das operações e estratégias cognitivas presentes na tarefa de ler (Martins, 2000), que mostraram a insuficiência dos modelos baseados nos pré-requisitos e na maturidade, referindo que era necessário caracterizar a tarefa de leitura antes de se definir as aptidões necessárias para a sua aprendizagem (Martins & Niza, 1998). Para essa caracterização foram definidos vários modelos. Martins (2000) refere que Rumelhart (1977), Adams e Starr (1982), Downing e colaboradores (1982) e Ellis (1989), agruparam estes modelos em modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interactivos.

Sem pretendermos apresentar exaustivamente as características de cada modelo, parece-nos relevante indicar sumariamente as suas particularidades.

### **1.2.1 Modelo Ascendente (bottom-up)**

Os modelos ascendentes pressupõem a linguagem escrita como a codificação da linguagem oral, sendo a leitura a capacidade de traduzir a mensagem escrita oralmente (Martins & Niza, 1998). Ao ler um texto, as letras são as primeiras a ser identificadas pelo leitor, estas são combinadas de modo a formar sílabas que, juntas, formam as palavras que, por sua vez, originam as frases. Assim, a leitura implica um percurso linear e hierarquizado que se inicia nos processos psicológicos primários (junção das letras) e segue até aos processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido), onde o contexto não influencia a leitura, ou seja, aqueles que partem da letra para a palavra e da palavra para a frase, consideram extremamente importante o ensino das correspondências grafemo – fonema. (Ibidem).

Como exemplo dos modelos ascendentes temos o modelo de leitura de Gough (1972), segundo o qual a leitura parte de operações perceptivas sobre os grafemas e termina em operações semânticas, sendo a correspondência grafo-fonológica a única via de acesso ao significado (Martins, 2000).

A leitura é um processo intuitivo que se desenvolve de acordo com as seguintes fases: fixação do olhar, representação icónica, identificação de letras, relação com os conhecimentos lexicais possuídos, representação fonémica, registo na memória de curta duração e passagem para a memória de longa duração, onde intervém os conhecimentos sintácticos e semânticos, que conferem sentido ao que se leu. (Rebelo, 1993; Silva, 2002). A memória detém, neste modelo, um papel fundamental.

Trata-se, portanto, de “um processo hierarquizado no sentido ascendente, que vai das informações consideradas de nível inferior (visuais, gráficas e fonémicas) até às informações de nível superior (sintácticas e semânticas)” (Silva, 2002, p.121)

Este modelo vai de encontro aos resultados de diversos estudos que comparando bons e maus leitores, concluíram que o que os diferencia são as capacidades ao nível do tratamento das letras e das palavras.

Várias críticas foram apontadas a estes modelos, tais como, a ausência de flexibilidade; o facto de nem todas as letras serem processadas de modo sequencial; a via fonológica vista como única; a não influência do contexto (Martins & Niza, 1998).

- A ausência de flexibilidade deve-se ao facto de estes modelos considerarem que existe apenas uma via de acesso ao significado, as correspondências grafo-fonológicas, ignorando que possa haver uma adaptação de estratégias por parte do leitor, de acordo com o material a ser lido.
- Relativamente ao processamento, tem-se verificado que os leitores nem sempre detectam alguns erros ortográficos, o que leva a crer que nem todas as letras são processadas.
- Em relação à via utilizada na leitura, a via fonológica não pode ser a única a dar acesso ao significado, pois, se assim fosse, as palavras regulares deveriam ser lidas mais rapidamente do que as irregulares, o que não se verificou nos trabalhos realizados por Coltheart e colaboradores em 1979.
- Quanto à influência do contexto, este modelo não a reconhece e, portanto, não a consegue explicar.

### **1.2.2 Modelo Descendente (*top – down*)**

Contrariamente ao modelo ascendente, este modelo atribui importância à compreensão.

Os modelos descendentes consideram que os processos mentais superiores são determinantes no acto da leitura e defendem que ler é construir o significado de um texto em que o leitor selecciona os índices mais produtivos para poder construir esse significado (Goodman & Gollasch, cit. por Martins & Niza, 1998). Usando os seus conhecimentos prévios sobre o tema e o contexto

imediatamente, o leitor faz antecipações que se confirmam, ou não, através do texto escrito.

Kenneth Goodman concebe a leitura como um *jogo psicolinguístico de adivinhação* no qual o leitor tem, como principal função, construir um sentido para um determinado texto.

Segundo este modelo, a leitura visual (reconhecimento de palavras sem passar pelas correspondências grafo - fonológicas), é o mecanismo mais importante de acesso ao sentido. Os métodos analíticos ou globais de iniciação à leitura, ou seja, aqueles que partem da frase para a palavra e da palavra para a letra, dando extrema importância ao reconhecimento global de palavras, correspondem à aplicação prática dos modelos descendentes (Ibidem). Como exemplos de modelos descendentes temos o modelo de Goodman (1970) que refere que a leitura é feita através de previsões que, quando bem sucedidas, são enviadas para a memória de longo prazo, caso contrário, o sujeito volta a testar os índices gráficos presentes no campo visual e a imagem perceptiva e, se necessário, reformula-a (Martins, 2000).

Tal como o modelo referido anteriormente, também o modelo descendente foi alvo de várias críticas.

Uma das críticas refere-se ao modo como são feitas e testadas as previsões (Martins & Niza, 1998). Em primeiro lugar, estes modelos não especificam a importância que é dada a cada fonte de conhecimento (ortográfica, lexical, sintática e semântica) relativamente à leitura.

Em segundo lugar, não é explicado pelos modelos descendentes como é que o leitor corrige uma antecipação feita.

Stanovich (cit. por Martins & Niza, 1998), criticou os modelos descendentes referindo que estes seriam desadequados para explicar o comportamento de leitores experientes, pois o tempo que um leitor experiente levaria a fazer previsões poderia ser maior do que o tempo dispendido no reconhecimento de palavras.

Por último, é apontada uma terceira crítica que se refere à via utilizada na leitura. Se a via visual fosse a única utilizada na leitura, um leitor nunca poderia ler palavras desconhecidas, pois a sua decodificação necessitaria das correspondências grafo - fonológicas.

### 1.2.3 Modelo Interactivo

Os modelos interactivos são aqueles que defendem uma posição intermédia, ou seja, afirmam que o leitor utiliza simultaneamente e em interacção, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes. (Martins & Niza, 1998). Segundo estes modelos, a percepção consiste em representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos prévios do leitor, o que causa muitas vezes as diferenças individuais entre leitores, pois estes revelam diferentes conhecimentos de base quando abordam um texto escrito. Assim, para compreender um texto é necessário que o leitor tenha conhecimentos sobre o tema a que este se refere, mas também, que domine o código linguístico para que consiga compreender os conhecimentos que o autor pretende transmitir (Ibidem).

Rumelhart e colaboradores (1981) e Ellis (1989) destacaram-se relativamente ao reconhecimento de palavras, referindo que existem dois sistemas paralelos de reconhecimento de palavras que são activados consoante se trate de identificar palavras familiares ou não familiares, o sistema visual e o sistema de correspondências grafo-fonológicas. Com a utilização do sistema visual, o acesso ao sentido é possível a partir da análise visual da palavra, e com a utilização do sistema de correspondências grafo-fonológicas, o reconhecimento das palavras deriva de uma mediação fonológica (Ibidem).

Como exemplo de um modelo interactivo temos o modelo de Rumelhart (1977), segundo o qual a leitura ocorre através de um conjunto de hipóteses formadas pelas características visuais mais importantes, hipóteses estas consistentes entre si e consistentes também com as características da informação (Martins, 2000). Este conjunto de hipóteses é aceite como interpretação final de um texto em cada um dos diferentes níveis de análise.

Como crítica, pode-se referir que estes modelos apenas se aplicam a bons leitores, não sendo adequados para leitores principiantes (Martins & Niza, 1998). É de referir que os autores dos modelos interactivos não realizaram estudos longitudinais, estudos estes essenciais para observar a evolução das estratégias utilizadas ao longo da aprendizagem da leitura (Ibidem).

Baseado no modelo de Rumelhart, foi criado por Stanovich, em 1980, o modelo interactivo – compensatório (Rebelo, 1993). Este modelo refere que um

processo a qualquer nível pode influenciar o outro, tendo os estádios entre si uma função compensatória, ou seja, os pontos fracos de qualquer nível podem ser compensados pelos pontos fortes de outros níveis (Ibidem). Os fracos leitores com dificuldades ao nível da análise e descodificação de palavras podem utilizar estruturas cognitivas de um nível mais geral, como por exemplo, a relação e o contexto. Por outro lado, os bons leitores que desconhecem o contexto das palavras e das frases, podem utilizar a descodificação para identificarem essas mesmas palavras.

### **1.3 Tipos de leitura**

Como já foi referido atrás, “a leitura é um processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (Sim – Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p. 27).

Independentemente do método adoptado as crianças devem realizar actividades de:

“- Descoberta dos princípios espaciais de organização da representação gráfica (de cima para baixo e da esquerda para a direita);

- Reconhecimento do padrão posicional das letras;

- Distinção entre letras, diacríticos (acentos e cedilha) e sinais de pontuação;

- Reconhecimento da representação gráfica da fronteira de palavra (espaço);

- Exercícios de reconstrução segmental;

- Exercícios de segmentação da cadeia fónica em unidades (palavras, sílabas, segmentos fonológicos) e respectiva identificação;

- Treino de correspondência letra – som;

- Treino do reconhecimento da representação gráfica de sílabas;

- Treino do reconhecimento global de palavras. “ (Sim – Sim, Duarte e Ferraz, 1997, pp.59 – 60)

Desta forma e automatizado o processo de decifração, a leitura poderá ter duas grandes finalidades: para fins recreativos (leitura recreativa) e para recolha de informação (leitura para fins informativos ou leitura funcional).

### **1.3.1 Leitura Recreativa**

A leitura recreativa “...constitui uma das maneiras mais agradáveis, enriquecedoras e duradouras de aprendermos com a experiência dos outros.” (Silva Antão, 1997, p. 12). É, sem dúvida, uma fonte extremamente rica de aventuras, imaginação e de experiências disponível ao leitor. Tem como objectivo a aprendizagem da extracção do significado de diferentes tipos de texto que promovam “o desenvolvimento do imaginário, do espírito crítico e do pensamento divergente” (Sim – Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p. 60).

Assim, é importante que as crianças tenham a oportunidade de contactarem com os seguintes tipos de textos: lengalengas, adivinhas, narrativas (fábulas, contos de fadas, aventuras), poesia, revistas infantis.

### **1.3.2 Leitura Funcional**

A leitura funcional faz-se com o objectivo de se obter informação necessária para resolver um determinado problema. Esta leitura procura desenvolver a capacidade da procura de informação de forma rápida e eficiente. É utilizada, essencialmente, nos ensinos básico, secundário e superior. Assim, o objectivo desta leitura consiste na aprendizagem da “extracção de significado” para o “transformar a informação em conhecimento.” (Ibidem)

As crianças devem, desta forma, contactar com documentos e textos de vários tipos como: horários (da escola, transportes, cinemas...), mapas (localizar cidades, rios...), calendário (para vários fins), receitas culinárias, itinerários, enciclopédias infantis, textos escolares (de matemática, história, ciências...) entre outros.

### **1.3.3 Leituras**

Numa perspectiva estritamente linguística, temos outros tipos de leitura que ajudam na compreensão e assimilação do conteúdo do texto:

*Leitura imagética* – a aprendizagem é feita a partir de imagens apreendidas pelos diferentes sentidos. Engloba as mensagens contidas em filmes, anúncios publicitários, cartoons, mapas, etc. A visualização gráfica é, portanto, muito importante na exteriorização motora, mais precisamente na linguagem verbal e escrita. As imagens visuais são utilizadas como material de enriquecimento da aprendizagem escolar. A partir de um processo elementar, a leitura de uma imagem realiza-se através da sua descrição, ordenando e organizando todos os elementos que a compõem. (Silva Antão, 1997, p. 51 – 52)

*Leitura alfabética* – num sentido restrito é “...a descoberta do conjunto de correlações entre a escrita e os sons.” (Silva Antão, 1997, p. 45). É importante saber como ler o texto, optando por uma leitura em voz alta ou silenciosa, de forma a se adaptar às necessidades de quem lê e o que lê.

*Leitura em voz alta* – esta leitura pode tomar várias direcções, que dependem do texto a ler, da capacidade de leitura, da idade cronológica e mental do leitor. Assim, pode fazer-se:

- uma leitura dirigida – para corrigir imperfeições de pronúncia, velocidade, entoação e ritmo;
- uma leitura expressiva – ao utilizar a voz como complemento do significado das palavras, transmitindo emoções e estados de espírito (alegria, revolta, medo, etc.) das personagens do texto;
- uma leitura colectiva – ao destacar parte do texto e para tentar desinibir leitores tímidos;
- leitura dramatizada – fazendo com que os leitores se imaginem actores;
- leitura improvisada – avaliando a imaginação, expressividade e criatividade do leitor.

*Leitura silenciosa* - este tipo de leitura permite uma leitura mais rápida uma vez que só necessita de visualizar um conjunto de palavras e associá-las, mentalmente, ao seu respectivo significado sem ter que fazer pronúncia de vocábulos (processo mais lento). Este tipo de leitura permite avaliar a compreensão de quem lê, de forma a saber se o leitor utiliza a leitura como auxiliar eficaz do estudo. (Silva Antão, 1997, p. 46)

Iremos proceder a uma breve referência a este tipo de leitura, uma vez que se trata de um tipo de leitura utilizado na nossa investigação.

No início do processo de aprendizagem da leitura, a velocidade desta é reduzida, pelo que o reconhecimento das palavras é lento praticando uma leitura oral. A velocidade aumenta quando se pratica a leitura silenciosa.

Existe uma relação entre a velocidade de leitura e a velocidade de compreensão, variando de indivíduo para indivíduo.

Para o psicolingüista Kenneth Goodman (1987) a leitura silenciosa é muito mais rápida do que a fala porque os leitores compreendem o significado directamente do texto, não têm estratégias a não ser através da própria leitura.

Para Goodman, os leitores desenvolvem estratégias de selecção de forma a permitir-lhes antecipar o texto, fazer inferências sobre o fim da história, sobre a lógica de uma explicação, sobre a estrutura de uma oração ou o final de uma palavra. A leitura eficiente utiliza o menor tempo, esforço e energia possíveis para ser efetiva. Utiliza apenas a informação que necessita do texto para obter significado.

Gray, (cit. por Ferreiro, 1999) que estuda o processo de leitura em várias línguas, afirma que o leitor experiente consegue simultaneamente procurar o significado do texto percorrendo as linhas numa alternância de movimentos curtos oculares e de pausas. Cada fixação reconhece as palavras como um todo, isto é, pela sua forma geral. Em regra, reconhece duas ou três palavras por cada fixação de olhos. Por vezes, o leitor realiza um movimento regressivo para reconhecer palavras estranhas ou se certificar de seu significado. A leitura oral é forçosamente mais lenta do que a leitura silenciosa.

Um leitor competente é aquele que domina os conhecimentos básicos necessários para uma boa leitura oral e para uma leitura silenciosa fluente e consciente. Independentemente da estrutura e da forma das línguas, esses conhecimentos incluem o reconhecimento das palavras, os movimentos regulares do olho, a passagem do fim da linha para o início de outra, a fusão de palavras separadas e de grupos de palavras nas ideias que representam e a capacidade de interpretar essas ideias.

O autor acrescenta que o tamanho da palavra, o comprimento da linha e a diferença da estrutura linguística podem apresentar numerosas diferenças; porém, os hábitos de um leitor encontram-se determinados pelas palavras e pelos significados que elas encerram. Para o leitor, uma palavra só tem

significado de acordo com a sua experiência e não através das qualidades físicas ou linguísticas.

A partir da leitura dos trabalhos desses pesquisadores, e de acordo com o conteúdo enviado para os professores do PEDI, em Novembro de 1991 entendemos como pontos importantes no ensino de leitura:

- A existência de dois estádios na aprendizagem da leitura: o de reconhecimento dos símbolos gráficos, ou descodificação e o da interpretação do significado.
- A fase da interpretação só ocorre após a fase da descodificação ter sido concluída.
- Os processos de interpretação baseiam-se na experiência anterior do leitor.
- Uma palavra só tem significado em relação à experiência do indivíduo e não em função das suas qualidades físicas ou linguísticas.
- A leitura individual é importante como treino da habilidade de leitura silenciosa e fluente. Não há como desenvolver estratégias de leitura a não ser através da própria leitura.
- Se os leitores confiam em si mesmos, desafiam os riscos de fazer inferências e aumentam a sua eficiência na leitura.

A leitura silenciosa é a leitura por excelência, desenvolvendo a compreensão, característica essencial do acto de ler.

A leitura oral tem como principal função permitir ao professor o conhecimento e o controlo dos níveis de leitura dos seus alunos e a estes o treino da capacidade de ler para os outros (comunicar por leitura) situação que, embora rara, pode ocorrer na vida das pessoas.

Considerando uma leitura de extrema importância, foi elaborado um conjunto de algumas formas de diversificar e dar sentido à leitura silenciosa na sala de aula, começando pela actividade mais frequente nas escolas portuguesas do 1º ciclo:

- . Ler silenciosamente para responder a perguntas sobre o texto;
- . Ler silenciosamente para comparar textos semelhantes;
- . Ler silenciosamente para retirar do texto um ou várias frases, cujo sentido não tem qualquer relação com o texto (frase – pirata);

- . Ler silenciosamente para construir um texto a partir de frases desordenadas;
- . Ler silenciosamente um texto para sobre ele elaborar perguntas;
- . Ler silenciosamente um pequeno texto sem título para lhe dar um título;
- . Ler silenciosamente para completar uma história (apresentar uma história incompleta para as crianças lerem e, depois, sozinhas ou em grupo, irão completá-la, devendo fazê-lo com a máxima coerência às sequências narradas);
- . Ler silenciosamente um texto para desenhar as sequências do mesmo.

A leitura silenciosa ou oral pode ser realizada com duas intenções principais:

- 1- Leitura intensiva – quando se procura informação específica relativamente a um ou mais factos constantes do texto;
- 2- Leitura extensiva – quando se pretende identificar a ideia geral do texto.

(Gomes, Cavacas e tal, 1991b, p.35)

Quanto à leitura intensiva, esta recorre, principalmente, a textos de dimensão mais pequena pelo que as actividades são focalizadas no desenvolvimento de determinadas capacidades como, por exemplo, "reconhecer os mecanismos de coesão lexical" (pelo reconhecimento das expressões que no texto têm o mesmo referente); "identificar operadores que marcam a organização discursiva" (por exemplo, os que têm por função especificar, como: *nomeadamente, isto é, etc...*); ou "inferir sentidos (ou ideias)" (sempre que no texto há pressupostos que o autor espera que o leitor partilhe, sempre que o texto exija uma leitura das entrelinhas) (Sousa, 1989, p.57). Este tipo de leitura pretende chegar a uma compreensão detalhada e profunda do texto.

Desta forma, a leitura extensiva «envolvendo textos de maior amplitude, tem como objectivo uma leitura por prazer, e, neste sentido, não são tão acompanhados pelo professor ou por tarefas micro - estruturais, ainda que elas possam e devam ocorrer» (Sousa, 1989, p.57).

Para desenvolver a leitura extensiva na sala de aula é importante que:

- 1 - Os textos sejam seleccionados tendo em atenção o nível de interesse e os níveis da capacidade de leitura dos alunos a quem são dirigido;
- 2 – Se dê prioridade à selecção de histórias completas, e não de extractos;

3 - O professor possa preparar, com fins pedagógicos, os seus próprios textos, pois, melhor do que ninguém ele conhece as capacidades dos seus alunos.

4 – Seja possível utilizar, também, textos produzidos anteriormente pelos alunos, nomeadamente as suas composições (sendo escritas com um vocabulário não sofisticado, com estruturas simples e sentidos concretos são um bom instrumento de trabalho).

5 - O professor deva iniciar a aula anunciando o objectivo da actividade a realizar e o título do texto que vai ser lido e completado.

6 - Ainda antes de o texto de cloze ser distribuído, o professor deva colocar algumas questões sobre o título anunciado anteriormente. (Esta estratégia ajudará os alunos na construção das suas previsões iniciais.)

7- -Os alunos saibam que não devem recear as possibilidades de erro uma vez que o mesmo, frequentemente conduz à aprendizagem.

8 – Se possa optar pela realização da tarefa em grupo (trata-se uma alternativa rica de potencialidades pois as chaves semânticas a encontrar gerarão, inevitavelmente, uma discussão salutar e produtiva entre os seus componentes).

9 - Caso se opte pela realização individual da tarefa, ou pelo trabalho de grupo, o papel do professor seja o de facilitador, deslocando-se na sala e motivando o trabalho, abrindo caminhos possíveis sem, contudo, fornecer as chaves dos desafios colocados aos alunos em cada espaço a preencher.

O nosso projecto de investigação baseou-se no desenvolvimento da leitura extensiva, de forma silenciosa, de obras infantis, dos mais variados tipos, como se pode verificar no Capítulo 3 da Metodologia.

#### **1.4 A Aprendizagem da Leitura**

Actualmente, a aprendizagem tem por base várias características que se resumem nesta definição de aprendizagem “... é um processo de construção de significado e conhecimento, sendo este processo construtivo, cumulativo, auto-regulado, intencional, contextualizado e colaborativo.” (Cob, 1994; Shuell, 1986; Brown, Collins e Duguid, 1989 citados por De Corte, 1994, p.4)

Por conseguinte, a aprendizagem é:

- um processo construtivo porque o aluno não é um receptor passivo de informação sendo mesmo um elemento activo no processo de aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento e habilidade;
- um processo cumulativo porque o aluno constrói novos conhecimentos sobre os já adquiridos ;
- um processo auto – regulado porque o aluno regula os seus próprios passos da sua aprendizagem, sabendo dar os seus feedbacks e fazendo julgamentos do seu desempenho;
- um processo intencional porque as aprendizagens adquiridas pelo aluno têm um objectivo, uma intenção predefinida;
- um processo contextualizado – o aluno adquire as suas aprendizagens associadas a um contexto que lhes dá significado;
- um processo colaborativo porque o aluno ao participar na práticas sociais interage com os conhecimentos de outros alunos influenciando-os e sendo influenciado por eles, explicando, assim, a aquisição de conceitos e habilidades comuns. (De Corte, 1994)

Tavares e Alarcão (2005) definem a aprendizagem como uma “construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa, que se traduz em modificações do comportamento relativamente estáveis” (p.89). Essa construção pessoal deve-se porque a pessoa construiu um novo conhecimento o que originou um determinado desenvolvimento.

Assim, o desenvolvimento é a “evolução progressiva da estrutura / personalidade do sujeito no tempo, ao longo de diferentes estádios de diferenciação (mais ou menos estruturados e específicos), através de transformações que se efectuam e auto - regulam dentro do próprio sistema da estrutura da pessoa” (Tavares e Alarcão, 2005, p.89)

#### **1.4.1 Teorias de Aprendizagem e a Leitura**

Não pretendendo fazer uma análise muito exaustiva sobre as teorias da aprendizagem, vamos, de forma breve e sucinta, abordar as teorias que consideramos mais relevantes na relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança; as suas influências no modo de encarar o aluno, o

professor e os processos de ensino e aprendizagem. Tentaremos realçar o contributo de cada uma delas para a aprendizagem da leitura.

#### **1.4.1.1 Teoria Comportamentalista / Behaviorista**

Na primeira metade do séc. XX, os psicólogos que se interessavam pelo estudo da aprendizagem, trabalhavam em laboratórios. A psicologia anglo - saxónica orientava-se pela teoria comportamentalista (behaviorista). Psicólogos como Watson, Skinner, Pavlov entre outros, centravam os seus estudos no comportamento directamente observável e os modos de o controlar, negligenciando os processos subjacentes ao desempenho. (Miranda, 2002)

Como Farnham-Diggory (1977 citado por Weinstein e Mayer, 1989, p.316) refere, a orientação comportamentalista (S- R) baseia-se na ideia de que "... um estímulo entra, uma resposta sai, e o que acontece entre o estímulo e a resposta resume-se a um hífen."

Esta concepção dos processos de ensino e de aprendizagem teve uma grande influência no ensino, reflectindo-se na definição de objectivos comportamentais e de desempenhos restritos, pois esta seria a forma mais objectiva de programar as actividades curriculares. Segundo Miranda (2002), o percurso do aluno é controlado pelo programa e pelo professor; que sendo um percurso lento e passível de observação, permitindo fornecer feedback imediato (positivo e negativo) dos comportamentos e desempenhos. A programação das actividades são adequadas aos níveis de realização dos alunos para evitar feedback negativo, dadas as consequências nefastas que as punições e castigos podem provocar nos alunos.

John Broadus Watson (1878-1958) foi considerado o pai do behaviorismo metodológico, ao publicar, em 1913, o artigo "Psicologia vista por um Behaviorista", que declarava a psicologia como um ramo puramente objectivo e experimental das ciências naturais, tendo como finalidade prever e controlar o comportamento de todo o indivíduo.

Watson era um defensor da importância do meio na construção e desenvolvimento do indivíduo. Os seus estudos basearam-se no condicionamento clássico, conceito desenvolvido pelo fisiologista russo Ivan

Pavlov (1849-1936), que ganhou o Prémio Nobel de Medicina pelo seu trabalho sobre a actividade digestiva dos cães. Pavlov descobriu que os cães não salivavam apenas ao ver comida, mas também quando associavam algum som ou gesto à "chegada de comida". A este fenómeno de associação ele denominou de condicionamento clássico. A partir das descobertas de Pavlov, houve um fortalecimento da investigação empírica da relação entre o organismo e o meio.

O psicólogo americano Burrhus Skinner (1953), representante mais importante do behaviorismo radical, desenvolveu os princípios do condicionamento operante e a sistematização do modelo de selecção por consequências para explicar o comportamento. O condicionamento operante explica que quando após um comportamento ou atitude é seguida a apresentação de um reforço, aquela resposta (acção) tem maior probabilidade de se repetir com a mesma função.

#### Princípios psicopedagógicos (Condicionamento Clássico e Operante):

1. Definir de modo preciso objectivos finais da aprendizagem.
2. Analisar a estrutura das tarefas de modo a determinar os objectivos do percurso.
3. Estruturar o ensino em unidades pequenas de modo a facilitar o condicionamento do aluno passo a passo e conduzi-lo através de experiências positivas de aprendizagem.
4. Apresentar estímulos capazes de suscitar respostas adequadas.
5. Procurar evitar o erro – em caso de erro, ignorar ou punir, de modo a evitar que se instale a resposta errada.
6. Proporcionar conhecimento dos resultados e retroalimentação (*feedback*).
7. Usar reforços, retirar reforços ou utilizar punições consoante os comportamentos e as aprendizagens pretendidas.

(Tavares & Alarcão, 2005, p. 97)

Nos anos 40 e 50, a ênfase nas teorias da aprendizagem, incluindo a aprendizagem da leitura, era, de facto, behaviorista. A teoria defendia que a aprendizagem era originada por hábitos gerados por situações de estímulo/resposta. A capacidade de ler seria, então, adquirida em função da formação de hábitos, sendo o sentido resultante da soma linear das palavras numa frase.

Segundo esta teoria, um texto (conjunto de palavras, agrupadas em expressões, frases e parágrafos) só era compreendido se o aluno tivesse conhecimento linguístico para decifrar as palavras que compunham o texto. O significado residia no próprio texto, pelo que a tarefa do leitor é retirar o significado do texto. Smith (1988, p. 218) caracterizou esta teoria como “outside-in”. O ponto de partida é o próprio texto, sendo a leitura concebida através de uma série de estádios lineares, em que a informação vai passando de um estádio para o outro, segundo um esquema de adição e recodificação. São os chamados modelos (bottom – up) ou ascendentes (cf. 1.1.2.1). O leitor processa cada palavra, letra a letra, cada frase, palavra a palavra e cada texto, frase a frase, numa sequência linear. Ao ler a palavra impressa, descodifica-a e relaciona-a com o som, reconhece-a descodificando o seu significado. Assim, o leitor tem em atenção palavras isoladas e a estruturas do texto, construindo, a partir destas, a interpretação do todo. Esta teoria defende o ensino da leitura no pressuposto de que as crianças necessitam de aprender a reconhecer as letras antes de lerem palavras. Conhecido por método “silábico” ou “ABC”, o ensino da leitura consistia na aprendizagem das letras ou dos sons para a palavra e para a frase. Nesta perspectiva, os leitores são descodificadores passivos de grafemas, de elementos sintácticos e semânticos. A leitura segue, então, um padrão mecânico, onde o leitor cria uma espécie de tradução mental da informação do texto (Alderson, 2000, p.16-17; Grabe e Stoller, 2002, p. 32; Anderson, 1999, p. 2-3; Carroll, 1999, p. 53).

Contudo existem situações que indicam que o modelo de processamento “bottom-up” é uma representação incompleta e inexacta da compreensão (cf. 1.1.2.1).

#### **1.4.1.2 Teoria Cognitiva**

Na década de sessenta, autores como Piaget, Wallon, Bruner, Vygotsky, Bartlett, Koehla, Koffka, entre outros, não se deixaram iludir pela orientação comportamentalista dominante na psicologia anglo-saxónica, realizando as suas investigações sobre a actividade mental e suas múltiplas manifestações. Estava-se perante uma orientação cognitiva.

De entre as várias perspectivas desta teoria, temos as de Piaget e Vygotsky que, defendendo os mesmos princípios, se distinguem entre si no que diz respeito a pontos-chave, que levantam diferenças significativas quanto às várias interações.

Assim, iremos fazer uma breve abordagem a estes autores.

**Piaget** (1978) estudou a evolução do pensamento até à adolescência procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo. Como epistemólogo, investigou o processo de construção do conhecimento, tendo, nos últimos anos da sua vida, centrado os seus estudos no pensamento lógico/matemático. Partindo da observação dos seus próprios filhos e de outras crianças, Piaget concluiu que, em muitas questões cruciais, as crianças não pensam como os adultos por ainda lhes faltarem certas habilidades, sendo a sua maneira de pensar diferente.

A perspectiva desenvolvimentalista de Piaget é um modelo baseado na ideia de que a criança, no seu desenvolvimento, constrói estruturas cognitivas sofisticadas, que vão dos poucos e primitivos reflexos do recém-nascido, até às mais complexas actividades mentais do jovem adulto. De acordo com Piaget, a estrutura cognitiva é um “mapa” mental interno, um “esquema” ou uma “rede” de conceitos construídos pelo indivíduo para compreender e adaptar-se às experiências que decorrem no seu meio envolvente.

A teoria de Piaget (1979) identifica quatro estádios de desenvolvimento e um conjunto de processos através dos quais a criança progride de um estádio para o outro:

1) Estádio Sensório – Motor (do nascimento aos 2 anos)

A criança, interagindo fisicamente com o seu meio, constrói um conjunto de “esquemas de acção” que lhe permitem compreender a realidade e a forma como esta funciona. A criança desenvolve o conceito de permanência do objecto, constrói alguns esquemas sensório - motores coordenados e é capaz de fazer imitações genuínas (adquirindo representações mentais cada vez mais complexas);

2) Estádio Pré – Operatório (2 - 6 anos)

A criança é competente ao nível do pensamento representativo mas carece de operações mentais que ordenem e organizem esse pensamento. Sendo

egocêntrica e com um pensamento não reversível, a criança não é ainda capaz, por exemplo, de conservar o número e a quantidade;

### 3) Operações Intelectuais Concretas (7 - 11 anos)

Conforme a experiência física e concreta se vai acumulando, a criança começa a conceptualizar criando “estruturas lógicas” para a explicação das suas experiências, mas ainda sem abstracção conseguindo, no entanto, trabalhar em grupo; (é neste grupo etário que o nosso trabalho se irá focalizar – alunos do 3º ano de escolaridade);

### 4) Operações Formais (11- 15 anos)

Como resultado da estruturação progressiva do estágio anterior, a criança atinge o raciocínio abstracto, conceptual, conseguindo ter em conta as hipóteses possíveis e sendo capaz de pensar cientificamente.

A teoria de Piaget do desenvolvimento cognitivo é uma teoria por etapas e pressupõe que os seres humanos passem por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis, tendo como pressupostos bases da sua teoria: o interaccionismo, a ideia de construtivismo sequencial e os factores que interferem no desenvolvimento.

Considera ainda, que o processo de desenvolvimento é influenciado por factores como: maturação (crescimento biológico dos órgãos), exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica na formação de hábitos), aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais) e equilíbrio (processo de auto regulação interna do organismo, que se consiste na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido).

Piaget elabora uma teoria do conhecimento e desenvolve investigações cujos resultados são utilizados por psicólogos e pedagogos. As implicações na aprendizagem fazem com que os objectivos pedagógicos devam estar centrados no aluno, partindo das actividades do mesmo.

Para este autor, a autonomia não significa isolamento (capacidade de aprender sozinho e respeito ao ritmo próprio - escola comportamentalista). Na verdade, Piaget entende que o florescer do pensamento autónomo e lógico operatório é paralelo ao surgimento da capacidade de estabelecer relações cooperativas.

Segundo Mendelsohn (1994), Piaget revelou, através dos seus estudos, que para além das aprendizagens operantes, o aluno pode também construir

representações mentais e fazer previsões dessas representações antes de agir. Essas representações estão organizadas em estruturas estáveis que asseguram ao aluno um equilíbrio, tornando-o capaz de alargar o seu campo de acção a todas as situações semelhantes às estruturas de base.

Com a orientação cognitiva procura compreender-se como a informação é processada e estruturada na memória. Fernham-Diggry (1997 citado por Weinstein e Mayer, 1986, p. 316) refere que: "...com a emergência da psicologia cognitiva na década de 60...agora, em vez de um hífen, temos estruturas e processos mentais."

A concepção dos processos de ensino e de aprendizagem sofreram grandes alterações com a orientação cognitiva. O aluno deixou de ser considerado um receptor passivo dos estímulos apresentados pelo professor e passou a ser tido como um "elemento activo do processo de aprendizagem, e como um processador activo de informação. Ele filtra os estímulos que lhe vêm do meio, de acordo com as estruturas mentais e perceptivas de que dispõe." (Miranda 2002; p. 101). Assim, por exemplo, de um texto apresentado na aula, os alunos retiram diferentes elementos, que são passíveis de verificação através dos apontamentos tirados por cada um. Estas diferenças dependem das estruturas mentais e perceptivas de cada aluno. "Os processos de atenção são selectivos. Só vemos e ouvimos o que podemos e queremos." (idem)

Por conseguinte a aprendizagem não depende exclusivamente da informação dada pelo professor, mas do modo como essa informação é apresentada e do modo como o aluno a representa e a processa.

**Vygotsky** (1979) baseou os seus estudos no pensamento verbal. Este autor não considera o pensamento verbal como forma de comportamento natural e inata, uma vez que defende que o mesmo é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Assim, tendo um carácter histórico, o pensamento verbal deve ser considerado sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenómeno histórico na sociedade humana (Vygotsky, 1993 p.44).

Sendo o pensamento sujeito às interferências históricas às quais está o indivíduo submetido, entende-se que, o processo de aquisição da ortografia, a alfabetização e o uso autónomo da linguagem escrita são resultantes não

apenas do processo pedagógico de ensino - aprendizagem propriamente dito, mas das relações subjacentes a isto.

Vygotsky refere ainda que o pensamento é gerado pela motivação, ou seja, pelos nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Assim, por trás de cada pensamento há uma tendência afectivo - volitiva. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afectivo - volitiva (Vygotsky, 1991 p. 101). Desta forma, é necessário fazer uma análise do contexto emocional, das relações afectivas, do modo como a criança está situada historicamente no mundo.

Na abordagem de Vygotsky a linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento, afirma que a aprendizagem não é desenvolvimento, porque a aprendizagem organizada resulta de um desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (Vygotsky, 1991 p. 101).

A linguagem é o motor do pensamento, contrariando assim a concepção desenvolvimentista que considera o desenvolvimento a base para a aquisição da linguagem. Vygotsky defende que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento progride de forma mais lenta, indo atrás do processo de aprendizagem. Isto ocorre de forma sequencial. (Vygotsky, 1991 p. 102)

Segundo Vygotsky no processo de desenvolvimento, a criança começa a usar as mesmas formas de comportamento que outras pessoas inicialmente usaram em relação a ela. Tal acontece porque, desde os primeiros dias de vida, as actividades da criança adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, refractadas através de seu ambiente humano, que a auxilia a atender seus objectivos. Isto vai envolver a comunicação, ou seja, a fala.

Pensador importante, foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interacções sociais (e das condições de vida).

Vygotsky criou um conceito para explicitar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, há uma “zona de desenvolvimento proximal”, que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento actual –

determinado através da solução de problemas pela criança, sem ajuda de alguém mais experiente e o nível potencial de desenvolvimento – medido através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais experientes.

As obras de Vygotsky incluem conceitos incontornáveis na área do desenvolvimento da aprendizagem. Um dos conceitos mais importantes é o da “zona de desenvolvimento proximal”, que se relaciona com a diferença entre o que a criança consegue aprender sozinha e aquilo que consegue aprender com a ajuda de um adulto. Esta “zona” é, portanto, tudo o que a criança pode adquirir em termos intelectuais quando lhe é dado o suporte educacional adequado. Este conceito foi posteriormente desenvolvido por Bruner, sendo hoje vulgarmente designado por “etapa de desenvolvimento”.

Segundo Vygotsky (1979), a palavra só é interiorizada quando adquire significado para o indivíduo e o significado supõe, simultaneamente, uma carga afectiva e intelectual; desta forma, a palavra e pensamento constituem uma unidade indissociável. Para Vygotsky a socialização da criança desenvolve separadamente uma pré-linguagem e um pré-pensamento. Em dado momento, as duas curvas de desenvolvimento fundem-se: o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional.

Vygotsky define quatro estádios de desenvolvimento da linguagem e do pensamento:

- o primeiro, corresponde ao discurso pré - intelectual e ao pensamento pré - verbal;
- o segundo, tem a ver com a experiência que a criança faz do seu próprio corpo e das coisas que a rodeiam: a criança aprende a falar antes de compreender a lógica estrutural sintáctica;
- o terceiro, caracteriza-se pela capacidade de operar com sinais externos (contar pelos dedos, utilizar o discurso egocêntrico...);
- o quarto, o crescimento interno, permite-lhe abstrair, contar mentalmente e construir discurso externo lógico.

Confirmando a teoria de Bernstein (1975) pode concluir-se que tudo o que acontece com o indivíduo durante a fase de crescimento marca-o profundamente influenciando-o na sua fase de adulto. O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos

linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. O crescimento intelectual depende do domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem.

Na perspectiva de Vygotsky e Bernstein, o desenvolvimento da linguagem ou o nível de inteligência verbal da criança quando chega à escola, não está dissociado do estágio de desenvolvimento do seu pensamento ou do seu desenvolvimento intelectual global. Por conseguinte, não é indiferente à aprendizagem escolar, o nível linguístico e o nível de pensamento das crianças que chegam à escola, todavia podem verificar-se tendências para considerar o processo de desenvolvimento, independente do processo de aprendizagem, correndo-se o perigo de, na escola, se subestimar a aprendizagem e considerá-la como um produto e não como um processo do desenvolvimento.

Para Vygotsky (1979), as aprendizagens influenciam decisivamente o desenvolvimento do pensamento e através delas, este transforma-se num processo que altera continuamente os dados anteriores.

As crianças ao chegarem à escola, são portadoras de inúmeras aprendizagens, pelo que a escola deve considerá-las como pré – requisitos das posteriores, para que não se verifiquem saltos entre umas e outras. Isto pressupõe o desenvolvimento potencial de cada criança, isto é, que a aprendizagem seja coerente com o nível de desenvolvimento à partida e com a efectiva capacidade de aprender.

A teoria do desenvolvimento potencial, revela-nos como é decisivo o processo de aprendizagem escolar enquanto acelerador e estimulador de todas as capacidades das crianças, no sentido de as aproximar, tanto quanto as suas diferenças o permitam.

A escola deve ser, pois, o lugar onde se aprende a desenvolver o pensamento individual e social, através da acção e da interacção, da acção do indivíduo com os objectos, com as coisas significativas do seu mundo, e da interacção consigo próprio e com os outros.

A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas “zonas de desenvolvimento proximal” nas quais as interacções sociais são centrais, estando ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, interrelacionados.

De acordo com Tavares e Alarcão os princípios psicopedagógicos desta teoria centram-se no seguinte:

1. Motivar o aluno para a aprendizagem, relacionando-a com as suas necessidades pessoais e os objectivos da própria aprendizagem.
2. Reconhecer que a estrutura cognitiva do educando depende da sua visão do mundo e das experiências prévias.
3. Adequar o ensino ao nível de desenvolvimento do aluno e ajudá-lo a relacionar conhecimentos/competências novos com os previamente adquiridos.
4. Ajudar o aluno a perceber a estrutura das tarefas, a estrutura da própria aprendizagem, dando informações sobre a tarefa de aprendizagem proposta, apresentando-a na sua estrutura, na sua totalidade, nos seus vários elementos e na relação destes com o todo.
5. Fornecer informações, indicar factos, dar pistas que facilitem a compreensão, a organização e a retenção dos conhecimentos.
6. Não pedir ao aluno que decore sem compreender aquilo que ele pode compreender antes de decorar.
7. Começar o ensino por conjuntos significativos e descer gradualmente aos pormenores, relacionando estes últimos com o conjunto.
8. Não equacionar prática com repetição, mas antes conceber a prática como uma série de tentativas sucessivas e variadas que facilitam a transferência de competências e conhecimentos na sua aplicação a situações novas.

(Tavares & Alarcão, 2005, p. 106)

Esta perspectiva teórica tem em consideração o papel do leitor na compreensão. Defendendo que ler é compreender, esta teoria serve de base ao modelo de leitura “top – down” ou modelo descendente (cf. 1.1.2.2). Assim, a leitura deve ser vista como um fenómeno duplo que envolve um processo (o compreender) e um produto (a compreensão).

Goodman, numa perspectiva psicolinguística, define a leitura como um processo selectivo que envolve o uso de deixas linguísticas mínimas disponíveis, seleccionadas do “input” perceptual, com base nas expectativas do leitor. À medida que esta informação parcial é processada, tomam-se decisões, (em termos de tentativas) que são confirmadas, rejeitadas ou melhoradas no prosseguimento do acto de ler. O processo de trabalhar em leitura com erros e falsas partidas é muitas vezes tão importante como produzir respostas

correctas a questões colocadas no final de um texto. É, por conseguinte, importante construir tarefas de leitura que recompensem os alunos, tanto pelas suas tentativas como pelas suas respostas correctas.

Os leitores activam as suas representações mais relevantes e juntam informação nova a essas representações. As representações desempenham, por conseguinte, uma parte de grande importância na compreensão.

A leitura é um processo interactivo entre o pensamento e a linguagem. A capacidade de ler depende da relação que cada leitor consegue estabelecer entre o seu conhecimento linguístico e o seu conhecimento do mundo. É, por conseguinte, importante desenvolver a leitura individual, uma vez que é pessoal e esse traduz no nosso conhecimento.

#### **1.4.1.3 Teoria Humanista**

Abraham Maslow, psicólogo e fundador da psicologia humanista, descreve o processo como o indivíduo passa das necessidades básicas (como por exemplo alimentar-se) às necessidades superiores (como as cognitivas ou estéticas). Maslow (cit. por Tavares & Alarcão, 2005) estabelece uma estrutura de hierarquia das necessidades partindo da ideia de que quando não se satisfaz uma necessidade básica, torna-se impossível satisfazer outras de ordem superior. Se temos fome (necessidade fisiológica), por exemplo, somos incapazes de nos concentrarmos em actividades estéticas. Esta ideia é aplicada a todas as actividades da vida humana, afirmando também que todos os homens aspiram à auto - realização plena das suas potencialidades.



Figura 1 – Pirâmide da Hierarquia das Necessidades de Maslow (Tavares & Alarcão, 2005, pp. 111 - 112)

Hierarquia das motivações (por ordem crescente):

1. Necessidades fisiológicas (água, luz solar, alimento, oxigénio, sexo, alojamento);
2. Necessidades de segurança (estar livre do medo e das ameaças, de não depender de ninguém, de autonomia, de não estar abandonado, de protecção, de confidencialidade, de intimidade, de viver num ambiente equilibrado);
3. Necessidades sociais (afiliação, afecto, companheirismo, relações interpessoais, conforto, comunicação, dar e receber amor);
4. Necessidades de prestígio e estima social (respeito pela própria dignidade pessoal, elogio merecido, auto-estima, individualidade, identidade sexual, reconhecimento);
5. Necessidades de auto-realização e criatividade (auto-expressão, utilidade, criatividade, produção, diversão e ócio);

Esta teoria baseada no princípio do ensino centrado no aluno, dá a este a liberdade para aprender, pelo que o crescimento pessoal é valorizado, integrando o pensamento, os sentimentos e as acções.

O autor humanista Rogers (cit. por Tavares & Alarcão, 2005) defende que “o indivíduo possui dentro de si vastos recursos para a auto-compreensão para a modificação dos seus autoconceitos, das suas atitudes e do seu comportamento autónomo.” (p. 110)

O indivíduo é, assim, uma fonte de seus actos e livre para fazer escolhas; a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos, ela influi nas escolhas e atitudes do aluno. O aluno é visto como sujeito e a auto-realização é enfatizada. Deste modo, na aprendizagem, o educando deve ter mais responsabilidade para decidir o que quer aprender, para ser mais independente e autoorientador da sua própria aprendizagem. (Tavares & Alarcão, 2005).

Os princípios psicopedagógicos definidos por Tavares e Alarcão centram-se em:

1. Não nos preocupemos tanto com o ensino. Preocupemo-nos com a aprendizagem numa perspectiva de desenvolvimento da pessoa humana.
2. Centre-se a aprendizagem no aluno, nas suas necessidades, na sua vontade, nos seus sentimentos (não no professor, nos objectivos bem definidos ou nos conteúdos programáticos).
3. Desenvolva-se no educando a responsabilidade pela auto – aprendizagem inculcando-lhe um espírito de autoavaliação.
4. Centre-se a aprendizagem em actividades e experiências significativas para o educando.
5. Desenvolvam-se relações interpessoais empáticas no interior do grupo.
6. Ensine-se não apenas a pensar mas também a sentir.
7. Crie-se uma atmosfera emocional positiva que ajude o educando a integrar novas experiências e novas ideias.
8. Promova-se a aprendizagem activa, orientada para um processo de descoberta, autónomo e reflectido.
9. Implemente-se um sistema escolar que permita atingir estes objectivos.

(Tavares & Alarcão, 2005, p. 111-112)

Esta teoria centra o ensino no aluno, realçando a importância do “input” do leitor (o conhecimento prévio, o interesse), incentivando-o a tornar-se um leitor atento, consciente dos seus objectivos na leitura e das estratégias para os alcançar.

Este modelo interactivo combina elementos dos modelos “bottom-up” e “top-down”, pois, de acordo, com Stanovich (1980, p.35) “ a pattern is synthesized based on information provided simultaneously from several knowledge sources”. Durante a leitura, as fontes de informação actuam de forma simultânea. Assim, numa relação de interdependência a identificação, o

reconhecimento das letras, a sua tradução em sons como a sua compreensão, a formulação de hipóteses e conjunturas para descobrir o significado estão intimamente implicados num processo interactivo de construção de significado, centrado no aluno.

#### **1.4.2 Métodos e estratégias da aprendizagem da leitura**

Durante muito tempo, a leitura foi vista como uma operação essencialmente perceptiva, em que a percepção visual e auditiva eram consideradas centrais ao acto de ler (Martins & Niza, 1998).

Mialaret (citado in Martins & Niza, 1998), considerava importante que as crianças tivessem adquirido certas aptidões, tais como: organização perceptivo – motora, desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, estruturação espacial e temporal, níveis de desenvolvimento intelectual e organização do esquema corporal. Só assim seria possível a iniciação à aprendizagem da leitura.

Não sendo nossa intenção explicar exhaustivamente os métodos de aprendizagem da leitura, faremos apenas uma breve abordagem aos métodos de ensino da leitura e escrita mais conhecidos.

Assim, e numa perspectiva inicial, a leitura era vista como a simples actualização fónica dos caracteres escritos. Esta perspectiva foi baptizada de “Método ABC”, também conhecido por “Método Silábico”, “Sintético” ou ainda por “Método Fónico”. Este método parte das letras ou dos sons para a palavra ou frase. Consiste no ensino da letra como unidade sem significância para muitos alunos. As letras (maiúscula e minúscula) são repetidas vezes sem conta no caderno escolar dos alunos. Depois é ensinada a sílaba, que também é repetida no caderno, para que a sua caligrafia seja perfeita. Mais tarde ensina-se a junção das sílabas para formar palavras e de seguida formam-se frases.

Em suma, é um método com base na repetição da letra até formar sílabas, que passam para as palavras e, por fim, a frase. Mialaret (1987) define o método sintético como um saber ler cada símbolo; a criança deve, com efeito, condensar as diferentes leituras numa leitura única, que, de um modo geral,

para cada agrupamento particular desses símbolos, difere da leitura particular. Quando a criança souber ler “e” e “u”, deve, dessas duas leituras, formar a palavra “eu”.

Como contraponto ao método sintético que se considerou desadequado, apareceu a corrente pedagógico/didática a propor um procedimento totalmente inverso que consistia em partir do todo para as partes e do conhecido para o desconhecido. Surgiu, então, o método designado por “Método Global”. Este método parte do todo e encaminha-se para o particular, ou seja, parte de gravuras, palavras ou frases e afunila depois para os elementos visuais e vocais. De acordo com Mialaret (1987), um dos princípios deste método consiste no associar o sentido, a compreensão a tudo o que o aluno lê.

No final dos anos cinquenta, os psicólogos cognitivistas e psicolinguistas juntaram recursos e uniram esforços para investigarem como a criança aprende a língua. Os psicolinguistas mostraram que a psicologia behaviorista era inadequada para explicar o processo de leitura. De facto, Frank Smith (1973) mostrou que:

- Há limites severos para a quantidade de informação que somos capazes de receber, processar e recordar. Por conseguinte, o leitor não usa toda a informação impressa para determinar a mensagem do autor. Concluiu-se, então, que a leitura é, necessariamente, um processo rápido que não tem lugar palavra – a – palavra;
- A investigação comprova que a leitura só é incidentalmente visual. O leitor contribui com mais informação do que o material impresso. Isto quer dizer que os leitores compreendem o que lêem porque são capazes de levar os estímulos para além da representação gráfica e fazer a sua ligação a uma conjunto apropriado de conceitos já armazenados na sua memória.

Assim, e de acordo com a teoria psicolinguística, o leitor aprendente constrói significados, fazendo inferências e interpretações. A informação é armazenada a longo prazo, em estruturas de conhecimento organizadas. A aprendizagem consiste em ligar novas informações ao conhecimento prévio do tópico, a estrutura ou as estratégias de aprendizagem.

Smith e Goodman (cit. por Wallace, 1992, p. 22 – 42) definem a leitura como um processo unitário, não sendo possível identificar capacidades específicas que possam ser distribuídas de uma forma hierárquica para tornar um leitor eficaz.

Embora o processo de aprendizagem da leitura seja dinâmico e inacabado, principalmente em relação à descodificação do sentido, é importante que se realize um ensino sistematizado, consistente, voluntário e consciente, pois a aprendizagem da leitura não se faz de forma natural com a aprendizagem da linguagem oral. Aprender a ler exige, acima de tudo, da parte de quem ensina consistência e sistematização e da parte de quem aprende interesse. É da sintonia dos objectivos destes intervenientes e da conseqüente escolha de estratégias pedagógicas adequadas que resultará o processo da aprendizagem da leitura. (Sim – Sim, 2001).

As crianças geralmente não aprendem a ler antes do início da escolaridade obrigatória, isto é, a partir dos seis anos de idade. A forma como essa aprendizagem se inicia é de extrema importância para se tornar ou não num leitor competente e motivado.

Segundo Fátima Sequeira (1989): «Visto que o objectivo final da leitura é a comunicação e esta só se faz através da compreensão, é sobre esta que devem incidir todas as estratégias usadas pelo leitor» (p.34).

Para Frank Smith (1978), a base de toda a compreensão é a previsão ou antecipação.» De facto, «num processo de leitura, o leitor, tendo em conta a sua experiência cultural e linguística, antecipa o texto do ponto de vista fonológico, lexical e semântico. É evidente que quanto maior for o seu domínio da língua falada, quanto maior for o conhecimento e o interesse do texto, mais sinais o leitor possui para poder antecipar significados de letras e palavras conducentes a uma leitura mais rápida e compreensiva. Ao predizer palavras e ideias, o leitor experimenta algumas dificuldades ou obstáculos que tentará resolver formulando hipóteses sobre o que o texto dirá nas palavras ou frases seguintes. Ao verificar o significado do texto, pela compreensão da leitura subsequente, as hipóteses serão confirmadas ou rejeitadas.» (Sequeira, 1989, p. 34)

Deste modo, a principal estratégia a utilizar «é a que consiste em predizer ou antecipar o significado de um texto. Como já foi referido anteriormente para

Goodman (1967) ler "is a psycholinguistic guessing game "visto que o pensamento e a linguagem estão envolvidos em transacções negociadas em termos de adaptações mútuas.

De acordo com Fátima Sequeira (1989) «uma das componentes essenciais no processo de leitura é o símbolo gráfico. O modo como o leitor o vê e como ele vai extrair significado desses símbolos, que, no início de uma aprendizagem da leitura, não têm referente e apresentam-se por isso mais difíceis, são problemas que a criança precisa de solucionar e para os quais necessita de maturidade intelectual.» (p.37) A orientação é uma das capacidades «que é importante dominar para o sucesso no desenvolvimento cognitivo e na leitura. A criança necessita de saber que na página impressa o código se deve ler da esquerda para a direita e desde o topo da página.» (Sequeira, 1989, p.38) Isto porque «esta capacidade está relacionada com conceitos de direcção e de ordem, representando esta última, uma das capacidades cognitivas mais importantes no processo da leitura» (Ibidem). «O conceito de ordenação é necessário para a sequência de letras, palavras, ideias. Para um adulto a palavra *mala* não representa o mesmo que a palavra *lama*, mas se uma criança não possui o conceito de ordenação, é possível que para ela as duas palavras signifiquem o mesmo uma vez que nos dois conjuntos existem as mesmas letras» (Ibidem). Tanto a orientação como a ordenação «têm sido estudadas como requisitos fundamentais para a decifração e compreensão na leitura. As duas tarefas estão relacionadas com a organização do pensamento espacial, que se desenrola em três fases: a) *tipológica* (os objectos são observados como idênticos se puderem ser decalcados uns nos outros); b) *projectiva* (os objectos são interpretados segundo a orientação: frente, atrás, direita, esquerda); c) *euclideana* (os objectos são interpretados segundo um sistema coordenado e abstracto, vertical e horizontal), (Ternes, 1974, cit. por Sequeira, 1989, p.38) .

Kenneth S. Goodman diz que «aprender a ler começa com o desenvolvimento do sentido das funções da linguagem escrita. Ler é buscar significado, e o leitor deve ter um propósito para buscar significado num texto.» Para este autor, «aprender a ler implica o desenvolvimento de estratégias para obter sentido do texto. Implica o desenvolvimento de esquemas acerca da informação que é representada nos textos. Isto somente pode ocorrer se os leitores principiantes

estiverem respondendo a textos significativos que se mostram interessantes e têm sentido para eles» (1987, p.21).

Segundo o mesmo autor, a leitura é apresentada como sendo composta por quatro ciclos, «começando com um ciclo óptico, que passa a um ciclo perceptual, daí a um ciclo gramatical, e termina, finalmente, com um ciclo de significado. Mas à medida que a leitura progride, segue-se outra série de ciclos, e logo outra e outra. De tal modo que cada ciclo segue e precede outro ciclo, até que o leitor se detenha ou até que a leitura tenha chegado ao final» (Goodman, 1987, p.18).

Deste modo, o objectivo principal do leitor é o de «obter o sentido do texto. A atenção está focalizada no significado, e tudo o que há além disso (tal como letras palavras ou gramática) apenas recebe atenção plena quando o leitor encontra dificuldade na obtenção do significado. Cada ciclo é uma sondagem e pode não ser completado se o leitor for directamente ao encontro do significado. Em uma leitura realmente eficiente, necessitam-se poucos ciclos para completá-la antes que o leitor obtenha significado. Porém, retrospectivamente, o leitor saberá qual é a estrutura da oração e quais são as palavras e letras, porque terá conhecido o significado, e isto criará a impressão de que as palavras foram conhecidas antes do significado. Em um sentido real, o leitor está saltando constantemente em direcção às conclusões» (ibidem).

A procura do significado é, para Kenneth S. Goodman, «a característica mais importante do processo de leitura, e é no ciclo semântico que tudo adquire seu valor. O significado é construído enquanto se lê, mas também é reconstruído, uma vez que devemos acomodar continuamente nova informação e adaptar nosso sentido de significado em formação. No decorrer da leitura de um texto, e inclusive logo após a leitura, o leitor está continuamente reavaliando o significado e reconstruindo-o, na medida em que obtém novas percepções. A leitura é, pois, um processo dinâmico muito activo.» (Goodman, 1987, p.19)

“A lógica do ensinar nem sempre coincide com a lógica do aprender” (Miranda, 2002, p.108). Efectivamente, a aprendizagem não depende apenas da qualidade e capacidade comunicativa, relacional, científica e pedagógica do professor mas é também importante os conhecimentos previamente adquiridos pelo aluno e a forma como este regula os processos cognitivos, afectivos e motivacionais perante a nova situação de aprendizagem.

De facto, o controlo activo, por parte do aluno, dos processos cognitivos pode ser aprendido, quando o professor inclui, no ensino, técnicas que os apoiem a conhecerem-se enquanto aprendizes. Essas técnicas que apoiam os alunos na sua aprendizagem são estratégias de aprendizagem.

Para Weisntein & Mayer (1989) estratégias de aprendizagem são “comportamentos e pensamentos que um aluno tem durante a aprendizagem e que influenciam o processo de codificação. Assim, o objectivo de qualquer estratégia pode ser afectada pelo estado afectivo e motivacional do aluno ou pela forma como o aluno selecciona, adquire, organiza ou integra novos conhecimentos” (p. 315).

Para Nisbet & Schucksmith (1989, cit. por Miranda, 2002, p. 108) são processos subjacentes ao desempenho de tarefas cognitivas.

De acordo com Kirby (1984, cit. por Miranda 2002), é necessário hierarquizar as estratégias sabendo quais as que são mais facilmente aplicáveis pelo professor em contexto de sala de aula, dividindo-as em macro e micro – estratégias.

Assim, mas numa perspectiva mais alargada, Nisbet & Schucksmith (1986) definem a seguinte hierarquia:

1. Estratégia central ou estilo de aprendizagem – cada indivíduo tem a sua forma particular de abordar os problemas de aprendizagem. Esta abordagem está relacionada com as predisposições (atitudes e motivações) de cada um, que dificilmente são modificáveis pelo professor na sala de aula. Assim, é importante “fornecer meios que permitam ao aluno conhecer o seu estilo ou estratégia central de aprendizagem, para melhor a regular. Técnicas como inventários e questionários de estilos de aprendizagem ajudam o aluno a conhecer e a lidar melhor o seu estilo de aprendizagem.

2. Macroestratégias – estratégias aplicadas a várias situações e problemas de aprendizagem de uma forma generalizada. “Evoluem com a idade e progridem com a experiência.” (Miranda, 2002, p. 109). Desta forma, as crianças, em idade escolar, possuem menos macroestratégias que os adolescentes e adultos. Exemplos destas estratégias são: revisão de um texto, verificação de um procedimento.

3. Microestratégias – estratégias mais específicas e menos generalizáveis. Estas estratégias são as que o professor mais utiliza na sala de aula, como por

exemplo: colocar questões antes, durante e depois da leitura de um texto para o compreender, planejando e organizando o seu estudo.

É importante que o professor ajude o aluno a aprender como se aprende através de estratégias de aprendizagem como: prestar atenção, como memorizar, como compreender, como estudar, como resolver problemas e tomar decisões.

Devido à existência de uma grande diversidade de estratégias de aprendizagem, alguns autores criaram taxinomias e hierarquias dos vários tipos de estratégias. Weinstein & Mayer (1986) consideraram oito categorias de estratégias:

1. Estratégias de memorização usadas nas tarefas básicas da aprendizagem – repetir nomes de itens de uma lista (saber de cor);
2. Estratégias de memorização aplicáveis em tarefas complexas de aprendizagem – copiar, sublinhar ou sombrear material apresentado na aula;
3. Estratégias de elaboração que têm a ver com tarefas básicas de aprendizagem – formar uma imagem ou frase mental relacionada com os itens de uma lista de pares de palavras;
4. Estratégias de elaboração relacionadas com tarefas complexas de aprendizagem – parafrasear ou resumir partes de um texto ou descrever como uma nova informação se relaciona com conhecimento já adquirido;
5. Estratégias de organização com tarefas básicas de aprendizagem – agrupar ou ordenar itens de uma lista
6. Estratégias de organização aplicáveis a tarefas complexas de aprendizagem – criar uma hierarquia de conceitos ou fazer uma descrição geral de um livro;
7. Estratégias de monitorização da compreensão – verificar o processo de compreensão de temas tratados na aula procurando falhas de compreensão, através do auto - questionamento;
8. Estratégias afectivas e motivacionais – estar atento e relaxado para superar a ansiedade, através da redução de estímulos, no local do estudo, modelar pensamentos positivos, utilizando a verbalização.

De acordo com Miranda (2002), o nosso ensino ainda está muito centrado nos conteúdos e o professor é o transmissor dos mesmos, apresentando – se

pouco preocupado com os processos de aprendizagem utilizados pelos alunos e modos de os influenciar. Esta autora defende que ensinar os alunos a “aprender a aprender” é uma premissa essencial para um bom ensino, uma vez que prepara os alunos para seleccionar, organizar e desenvolver um espírito crítico perante tanta informação e evolução tecnológica, que são características da sociedade moderna.

Também Rebecca Oxford (1989, p.1-8) considera a importância e pertinência em ensinar estratégias de aprendizagem aos alunos. “Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence. [...] Learning strategies are operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information.”

Existem ainda várias técnicas que ao permitirem diagnosticar o nível de compreensão da leitura por parte dos alunos, podem servir de estratégias de aprendizagem.

Salientaremos os diálogos que o professor pode estabelecer com os seus alunos, individualmente, questionando-os sobre o que acabaram de ler. Alguns autores preferem que as questões sejam colocadas pelos alunos e não pelos professores.

Uma outra técnica é a utilizada por Michael West (citada por Fanselow, 1986) e conhecida pela designação de “ler e levantar a cabeça”. Tudo o que se pede ao aluno é ler em silêncio um texto, levantar a cabeça e repetir as palavras lidas. Se o texto é difícil o aluno tem de olhar para ele frequentemente, só sendo capaz de repetir uma ou duas palavras de cada vez.

Outra técnica de leitura, consistente com a teoria psicolinguística, designa-se por cloze. Consistente, porque nesta técnica têm de se relacionar as partes com o todo. O cloze é uma técnica de leitura que consiste na supressão de partes intermédias ou do final dos textos.

Proceder-se-á a uma breve explicação desta técnica, uma vez que foi uma técnica utilizada no nosso estudo, conforme se pode verificar no Capítulo III.

Deste modo, ao realizar o exercício de cloze, o leitor necessita de ter um conhecimento da língua (sistemas semânticos, sintácticos e grafo-fonéticos),

de um conhecimento da história ou do tema, bem como de factos relatados anteriormente pelo escritor na história que está a ser lida. Estes três factores, adicionados ao conhecimento específico de como ler, constituem o que se designa por informação não visual, essencial para a redução antecipada de incertezas e para a tomada de decisões com base numa informação visual menor. Uma das estratégias à disposição dos professores para o enriquecimento desta informação não visual poderá ser o encorajamento da leitura extensiva em casa. Ela contribuirá para a expansão do conhecimento geral e da cultura. A leitura extensiva encontra-se, desta forma, relacionada com a técnica do cloze. Por conseguinte, foi este tipo de leitura que pretendemos desenvolver no nosso projecto na turma experimental, como se pode confirmar no Capítulo III da Metodologia.

Considerámos interessante apresentar uma sequência possível para a preparação e administração desta técnica de leitura na sala de aula.

1. Os textos devem ser seleccionados tendo em atenção o nível de interesse e os níveis da capacidade de leitura dos alunos a quem são dirigidos.
2. Deverá dar-se prioridade à selecção de histórias completas e não de extractos.
3. O professor pode preparar os seus próprios textos, pois ele conhece bem as capacidades dos seus alunos.
4. Igualmente é desejável a utilização de textos produzidos anteriormente pelos alunos, nomeadamente as suas composições uma vez que são escritas com um vocabulário não sofisticado, com estruturas simples e sentidos concretos dando um bom instrumento de trabalho.
5. No início da aula deve ser anunciado o objectivo da actividade a realizar e o título do texto que vai ser lido e completado.
6. Antes de o texto de cloze ser distribuído, o professor deverá colocar algumas questões sobre o título anunciado anteriormente. Esta estratégia ajudará os alunos na construção das suas previsões iniciais.
7. Deverá ser dito aos alunos que não devem recear as possibilidades de erro uma vez que ele frequentemente conduz à aprendizagem.

8. Esta tarefa também pode ser realizada em grupo. Sendo desenvolvida em grupo permitirá aos alunos uma troca de ideias e opiniões, ao tentar encontrar as chaves semânticas.
9. Seja a actividade desenvolvida em grupo ou individualmente, o papel do professor deverá ser o de facilitador e motivador da tarefa sem, contudo, fornecer as chaves dos desafios colocados aos alunos em cada espaço a preencher.

Assim, e terminada a tarefa de preenchimento do cloze, proceder-se-á à avaliação do mesmo. O professor fará uma primeira avaliação do cloze fora da sala de aula. Após esta avaliação, o professor retoma o processo avaliativo mas numa perspectiva de correcção com os alunos. É, porventura, a parte mais substancial de todo este processo e o professor deve preparar a condução do trabalho com muito cuidado pois dela depende o grau de rigor da avaliação da compreensão revelada pelos alunos.

A correcção pode ser feita a dois níveis: pela negativa e depois pela positiva. Pela negativa, uma operacionalização possível é a seguinte: cada aluno (ou grupo de alunos) lê a sua chave para um determinado espaço e o professor vai registando as diversas respostas no quadro. Seguidamente, num diálogo professor/aluno (eventualmente também aluno/aluno), reflecte-se sobre a inadequação de algumas das opções feitas. É importante que não se elimine as respostas erradas sem se explicar as razões dessa eliminação. Essas razões podem ser de natureza sintáctica e/ou semântica. Pode aceitar-se como chave correcta para cada espaço um sinónimo adequado. Oller (1979) preconiza que um sinónimo adequado deverá, em termos de classificação, ser cotado do mesmo modo que o vocábulo inicialmente proposto pelo autor do texto que serviu de base à tarefa realizada.

O segundo nível a que a correcção deve ser feita é pela positiva. Neste caso, a chave correcta (ou as alternativas correctas) deverão ser em último lugar, objecto de reflexão na correcção.

Concluída a correcção, o professor distribui o texto original completo para uma comparação global de cada aluno (ou grupo) com o trabalho que realizou.

A classificação desta técnica será desenvolvida no capítulo da metodologia, uma vez que, com já foi referido atrás, esta técnica de compreensão da leitura foi utilizada no nosso estudo.

Em jeito de conclusão, torna-se pertinente afirmar que o professor deve ter em atenção, os seguintes objectivos nas aulas de leitura:

1. Treinar os alunos a determinar com antecedência quais os objectivos e quais as suas expectativas para uma determinada actividade de leitura.
2. Ensinar os alunos a usar estratégias apropriadas às tarefas.
3. Encorajar os alunos a assumirem riscos, a tentar adivinhar, a ignorar os impulsos para quererem acertar sempre nas suas previsões.
4. Dar aos alunos prática e encorajamento para utilizar um número mínimo de chaves sintáctico/semânticas para obter o máximo de informação quando lêem.

## **Capítulo 2 – A Leitura e a Escola**

Antes de nos debruçarmos numa reflexão sobre a relação da Escola com a Leitura, considerámos pertinente fazer uma breve análise sobre alguns aspectos do sistema educativo, para melhor clarificar os objectivos da Escola, enquanto promotora de desenvolvimento de aprendizagens do indivíduo, na sua plenitude.

Assim, começamos por fazer uma breve referência ao nosso sistema educativo sustentado pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

### **2.1 – Lei de Bases do Sistema Educativo e a leitura**

A Constituição da República Portuguesa entrou em vigor a 25 de Abril de 1976. Nos seus artigos dedicados aos Direitos e Deveres Culturais, são estabelecidos princípios, orientações, parâmetros e deveres do Estado, preconizando, assim, uma política de ensino. No entanto, a nova Lei de Bases do Sistema Educativo do país só é aprovada em Julho de 1986, sendo publicada em Outubro do mesmo ano.

A Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro, foi sofrendo alterações ao longo dos tempos, sendo algumas dessas alterações introduzidas pela Lei n.º 115/1997, de 19 de Setembro e mais recentemente pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Com as alterações e aditamentos introduzidos pela presente lei, a LBSE é republicada e renumerada na sua totalidade.

Assim, a LBSE consolidada a 30 de Agosto de 2005 dá origem à Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, com IX Capítulos e 67 artigos.

Não pretendendo fazer uma análise exaustiva à Lei, consideramos importante salientar alguns aspectos da Lei de Bases do Sistema Educativo.

A LBSE abre, no seu Capítulo I, artigo 1º, com a definição de sistema educativo: “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” Este conjunto de meios, ou seja, o sistema educativo é desenvolvido segundo “um conjunto organizado de estruturas e de

acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.”, Como refere o n.º 3 do mesmo artigo.

É dever do Estado democratizar o ensino, promovendo a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (n.º 1 do artigo 2º). O sistema educativo procura, portanto, responder às “necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (n.º 4 do artigo 4º).

Ao desenvolver-se “um espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formam-se cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (n.º 5 do artigo 4º).

Assim, salientamos alguns dos princípios organizativos do nosso sistema educativo: (artigo 3º)

(...)

“b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;

(...)

e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;

(...)

l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os

intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

No Capítulo II – Organização do sistema educativo – está definido que a educação escolar é composta pelos “ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres (n.º 3, do artigo 4º).

O nosso estudo centra-se no ensino básico, mais especificamente no 1º ciclo do Ensino Básico, com a duração de 4 anos onde “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (alínea a, do n.º 1, do artigo 8º).

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa de J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo, é designado de básico o que “serve de base, fundamental, essencial”. Sendo assim, este ensino básico tem carácter de base, de indispensabilidade em relação ao prosseguimento dos estudos, ao ingresso na vida activa e à orientação escolar e profissional. (alínea c do n.º 3 do artigo 8º).

Como refere Machado, é “desta indispensabilidade que advém o carácter da sua abrangência universal, da sua coercividade obrigacional, bem como o privilégio da sua gratuidade (art. 6º).” (1995, p. 98)

Dos vários objectivos que a LBSE apresenta no Artigo 7º, salientamos os seguintes:

a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

(...)

e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;

(...)

g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;

h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio - afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

(...)

l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;

m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;

(...)

o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Com o intuito de alcançar estes objectivos (e os que não referimos por uma opção de não relevância imediata para o nosso estudo) é importante que haja articulação entre os vários ciclos, com uma sequencialidade progressiva, onde cada ciclo completa, aprofunda o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico, como nos refere o n.º 2 do artigo 8º). Desta forma, os objectivos específicos de cada ciclo estão integrados nos objectivos do ensino básico, tendo em conta o desenvolvimento etário correspondente.

A coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação deste com o ensino secundário também está referida na alínea a) da estrutura curricular do Ensino Básico, de acordo com o artigo 3.º do Decreto – Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro.

Relevantes (para o nosso estudo) são também os princípios orientadores do currículo do Ensino Básico como:

(...)

c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;

(...)

g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao contexto e integrado no respectivo projecto educativo;

h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;

i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Tendo como base alguns artigos mencionados da Lei de Bases do Sistema Educativo, procuraremos evidenciar a relação entre a Escola e a Leitura, numa perspectiva do 1º ciclo do Ensino Básico, nível de ensino onde incidimos o nosso projecto.

Desta forma, a organização do 1º ciclo do Ensino Básico encontra-se enunciada na alínea a), do n.º 1 e do n.º 3 do artigo 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo:

1-O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º ciclo de quatro anos, (...), organizados nos seguintes termos:

a) No 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;

(...)

3 – Os objectivos específicos de cada ciclo integram-se nos objectivos gerais do ensino básico, (...) e de acordo com o desenvolvimento etário correspondente, tendo em atenção as seguintes particularidades:

a) Para o 1º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora;

De facto, torna-se importante que o ensino - aprendizagem da língua materna seja estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o

desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português (n.º 7 do artigo 50º).

O programa de Língua Portuguesa para o 1º ciclo do Ensino Básico apresenta os seguintes objectivos gerais:

1. Expressar-se oralmente, com progressiva autonomia e clareza, em função de objectivos diversificados.
2. Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação.
3. Utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de actividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos, esquemas).
4. Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral.
5. Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita.
6. Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.
7. Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.
8. Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.
9. Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção.
10. Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua).
11. Apropriar-se do texto lido, recriando-o em diversas linguagens.
12. Desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo.
13. Utilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intenção comunicativa (dramatizações, banda desenhada, cartazes publicitários).
14. Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua, a partir de situações de uso.

(DEB, 2004, pp.137-136)

Também no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” é definida a meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica que consiste em desenvolver, nos jovens, um conhecimento da língua que lhes permita:

- “ (i) Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;

- (ii) Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- (iii) Ser um leitor fluente e crítico;
- (iv) usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- (v) explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.” (DEB, 2005, p. 31)

Assim, e no âmbito da Língua Portuguesa, é necessário garantir a cada aluno o desenvolvimento de competências específicas no domínio do oral (compreensão e expressão oral), do domínio escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua.

De acordo com o tema da nossa investigação, importa-nos salientar “a aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito” como objectivo de desenvolvimento da competência da Leitura.

Deste modo, é importante criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista (DEB, 2005, p. 32)

Inês Sim – Sim (1997) considera que para se desenvolverem as cinco competências (compreensão oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua) é necessário definir objectivos de desenvolvimento e níveis de desempenho intermédios e finais.

“A importância atribuída à sequencialidade do processo levou-nos a apresentar tal desenvolvimento por competência, propondo um percurso orientado para o alargamento e aprofundamento da mesma, que se encontra materializado na progressão dos objectivos de desenvolvimento e na dos níveis de desempenho por ciclo.” (Sim – Sim, 1997, p. 49).

Assim, a autora define que, no final do 1º ciclo, a nível de Língua Portuguesa, as crianças devem ser capazes de:

- Executar leitura silenciosa;
- Ler com clareza em voz alta;
- Identificar as ideias principais de um texto;

- Localizar no texto a informação pretendida;
- Antecipar conteúdos a partir de capas, gravuras, títulos e primeiras linhas;
- Tomar a iniciativa de ler. (Sim – Sim, 1997, p. 59)

Por conseguinte, para que as crianças possam atingir estes níveis de desempenho é necessário que o seu processo de decifração (letra – som) esteja automatizado, o que constitui uma condição necessária para que a atenção seja canalizada para a extração do significado.

Automatizado o seu processo de decifração, a criança deve ter a possibilidade de desenvolver a leitura recreativa e a leitura informativa ou funcional (cf. 1.3.1 e 1.3.2), tendo poder de escolha, de acordo com o objectivo da leitura.

Deste modo, cabe ao professor “criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes.” (DEB, 2005, p.139).

## **2.2 Papel do professor**

Uma das principais funções da escola é de fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir dela prazer recreativo. Nos primeiros anos de escolaridade deve-se ter em atenção os processos de descodificação e automatização, e, nos anos seguintes, é importante desenvolver técnicas de consulta e estratégias de estudo, por forma a proporcionar, ao longo de todo o percurso escolar, situações que fomentem o gosto pela leitura e que sedimentem os hábitos que caracterizam os leitores fluentes. (Sim – Sim, Duarte, Ferraz; 1997)

Os professores têm, assim, um papel fundamental, no sentido de motivar os alunos a encarar o futuro com confiança, estimulando e desenvolvendo as condições necessárias para o êxito da sua educação formal e de uma contínua aprendizagem ao longo da vida.

O professor não deve ser encarado como alguém que transmite só conhecimentos, mas alguém que acompanha e orienta os alunos no desenvolvimento da sua aprendizagem.

Gomes (et al, 1991a, p.43) refere que “o professor deve actuar com os seus alunos como um companheiro mais velho e experiente, a quem compete orientar, com saber e arte, o ensino - aprendizagem. O professor deve assumir este papel importante em atitude de disponibilidade e estimular os alunos na resolução eficaz das actividades propostas. Deve, também, concorrer, com a sua actuação esclarecida, para o desenvolvimento dos seus alunos a nível intelectual, afectivo e social.

O professor deve valorizar os conhecimentos que os alunos já trazem para a escola, pois servirão de base a uma aprendizagem com mais sentido; deve ajudá-los a ir ao encontro de novas aprendizagens, a organizar e a gerir o seu saber.

Para isso, é fundamental que o professor disponha de competências científicas, competências pedagógicas e competências pessoais bem sólidas, de forma a desempenhar com profissionalismo a sua actividade de docente, demonstrando dedicação e empenho na sua missão, que é ensinar. O desempenho dessa missão poderá influenciar positiva ou negativamente a aprendizagem dos alunos. Como refere Delors *et al* (1996): para ser eficaz (o professor) terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade. Se o primeiro professor que a criança encontra na vida tiver uma formação deficiente ou se revelar com pouca motivação, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas (p. 136).

“Um bom relacionamento entre professor e aluno é um dos factores do desenvolvimento completo da criança e do jovem. A par de uma aquisição de conhecimentos, é indispensável que o aluno realize a sua formação como pessoa. O professor, ao contribuir para esta formação, está a desempenhar o papel de educador.” (Gomes, Cavacas e tal, 1991, p.11)

O professor como educador impõe os seguintes princípios:

- a) Respeitar a maneira de ser de cada aluno e valorizar as suas qualidades;
- b) Inculcar sentimentos de autoconfiança que estimulem os alunos a progredir;
- c) Respeitar os direitos dos alunos;

- d) Aproveitar cada pequeno sucesso do aluno para desenvolver nele o gosto pelo trabalho;
  - e) Criar na aula um ambiente de confiança e alegria que leve os alunos a participarem com interesse nas actividades propostas;
  - f) Propor tarefas de grupo e estimular os alunos a ajudarem-se uns aos outros;
  - g) Criar situações de aprendizagem adequadas a ensinar os alunos a estudar.”
- (Gomes, Cavacas e tal, 1991, p.8)

Desta forma e para que o processo de ensino – aprendizagem se concretize, o professor deve ter em conta o seguinte:

- a) Considerar o aluno como centro do ensino - aprendizagem.

Cada aluno tem direito a que o professor lhe proporcione uma aprendizagem pessoal e motivante, em que ele goste do que aprende e entenda em que medida aquela aprendizagem é válida para a sua formação como pessoa;

- b) Dominar cientificamente os conteúdos que vai leccionar.

Os conteúdos constam dos programas, assim como os pressupostos que presidiram à selecção desses conteúdos;

- c) Conhecer os níveis de desenvolvimento intelectual e sócio - afectivo das várias fases etárias que lecciona.

Este conhecimento tem em atenção as capacidades que se espera que os alunos possuam em função da sua idade;

- d) Respeitar os ritmos de aprendizagem.

Nem todos os alunos levam o mesmo tempo a adquirir um mesmo acontecimento. É preciso estar atento para que a progressão do ensino se faça em função dos progressos de aprendizagem de cada aluno, de modo a que ele não se aborreça, se já conseguiu aprender, e não desanime, se ainda não foi capaz de o fazer.

De acordo com o Relatório para a UNESCO, o professor tem uma grande influência “no desenvolvimento da personalidade dos alunos” (Delors *et al*, 1996, p. 137) devendo, a sua formação inicial, incidir principalmente nos quatro pilares da educação mencionados neste relatório:

*Aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão;

*Aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente;

*Aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (p. 77)

Consideramos importante definir o perfil do professor do 1º ciclo, para contextualizar o seu papel no desenvolvimento da competência da leitura dos alunos.

Assim, na Lei de Bases do Sistema Educativo, (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 9 de Setembro, alterada pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.) o artigo 31º, no n.º 2, refere a definição dos perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingressar na carreira. O perfil geral de desempenho profissional dos professores está definido no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto e o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico apresenta-se definido no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.

Na definição do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário pelo INAFOP, organismo já extinto, são referidas as competências a várias dimensões:

\_ Dimensão profissional, social e ética. O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada (INAFOP, 2001, p. 5).

\_ Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos da áreas que o fundamentam (INAFOP, 2001, p. 5).

\_ Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade. O professor exerce a sua actividade profissional de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere (INAFOP, 2001, p. 6).

\_ Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa,

mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (INAFOP, 2001, p. 7).

A definição do perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico incide ao nível da:

- Conceção e desenvolvimento do currículo. O professor do 1º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos. (INAFOP, 2001, p. 13)
- Integração do currículo. O professor do 1º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo. (INAFOP, 2001, p. 14).

De facto, para educar e formar o aluno para ser um cidadão activo e responsável é importante que o professor promova a aprendizagem de competências socialmente relevantes como são, por exemplo, as competências relacionadas com a Língua Portuguesa. Desta forma e de acordo com o perfil atrás definido, o professor “promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral” e [...] “incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades” - Anexo 2, III, 2b e 2d.

Assim, o professor deve ser promotor de práticas de leitura, “articulando actividades de leitura com outros momentos em que se debata o que se leu, o que se gosta de ler, se alarguem quer a informação, quer as expectativas, interesses e valores dos alunos enquanto leitores” ( Amor, 1994, p. 95).

No 1º ciclo, com um único professor para o conjunto das áreas programáticas torna-se possível a prática da interdisciplinaridade. Esta prática permite aos alunos uma aprendizagem contínua da língua portuguesa independentemente da área em estudo, porque esta língua é língua veicular de todo o ensino.

“Os métodos e as técnicas a utilizar no processo de aprendizagem hão-de, por conseguinte, reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige”. (DEB, 2005, p.24)

Neste pressuposto, e sob orientações do Ministério da Educação (2005), o professor deve regular a sua acção mediante estratégias e valores respeitando as diferenças individuais bem como o ritmo de aprendizagem de cada aluno, valorizando as experiências escolares e não escolares anteriores; tendo em consideração os interesses e as necessidades individuais; estimulando as interações e as trocas de experiências e saberes; promovendo a iniciativa individual e a participação nas responsabilidades da escola; valorizando as aquisições e as produções dos alunos; criando, assim, um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento integral do aluno visando o seu sucesso educativo.

### **2.3 O Aluno**

“ O perfil dos alunos que saem de um sistema de ensino deve projectar-se para o perfil de cidadão desejável e considerado adequado à sociedade que integra” (Machado, 1995, p. 96). Neste sentido, é importante que os alunos deixem a escola preparados para serem cidadãos global e harmoniosamente desenvolvidos, orientando a sua acção no sentido do progresso social e da democratização da sociedade (art. 1º, n.º 2).

De acordo com este perfil, a escola, com carácter construtivo, transforma as aprendizagens em significado, tornando - as instrumentais, servindo de bases à “continuação de estudos ou à vivência e exercícios sociais” (Ibidem).

O documento Organização Curricular de Programas Ensino Básico 1º Ciclo, define as aprendizagens segundo princípios orientadores da acção pedagógica. Desta forma, apresenta-nos as seguintes classificações de aprendizagem:

Aprendizagens activas – pressupõe que o aluno tenha vivido “situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação

dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e saberes” (DEB, 2005, p.23).

Aprendizagens significativas – advém das vivências do aluno, dentro ou fora da escola, decorrendo da sua história pessoal, correspondendo a interesses e necessidades de cada um. Desta forma, “a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos pragmáticos possam gerar novas significações” (ibidem) As aprendizagens tornam-se significativas quando são adaptadas ao processo de desenvolvimento do aluno, permitindo novas e estáveis aprendizagens no seu percurso escolar.

Aprendizagens diversificadas – são adquiridas através da utilização de recursos variados, permitindo uma “pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados”. (ibidem)

Aprendizagens integradas – relacionam-se com as realidades vivenciadas ou imaginadas, de acordo com a cultura do aluno. “As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas. E os progressos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e dos pontos de vista” (DEB, 2005, p.24).

Aprendizagens socializadoras – o desenvolvimento de concepções científicas e a apropriação de saberes permitem a formação moral e crítica do aluno. Através do trabalho escolar, pode dar-se a troca de hábitos culturais, a partilha de informações e criam-se hábitos de interajuda nas actividades educativas.

No Documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais estão definidas as competências gerais do aluno. Desta forma, quando o aluno terminar a educação básica deve ser capaz de:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;

- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

O desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência, tendo como base o domínio da língua materna, nomeadamente as competências da leitura e da escrita da Língua Portuguesa.

Num regime de monodocência, o professor do 1º ciclo pode orientar as aprendizagens dos seus alunos praticando a interdisciplinaridade (cf.2.2)

Assim,

- a) os alunos melhoram a aprendizagem em língua portuguesa enquanto alargam os conhecimentos pertencentes às restantes áreas;
- b) os conteúdos das restantes áreas são apreendidos tanto mais facilmente quanto melhor os alunos comunicarem em língua português.

Ao aprenderem, explicarem e aplicarem os saberes adquiridos nas várias disciplinas, os alunos desenvolvem a capacidade de utilizar a língua portuguesa. Por exemplo, os alunos estão a utilizar e desenvolver a compreensão e expressão orais e escritas, quando:

- a) Estudam temas ou verbalizam o resultado de observações. Ligadas às Ciências da Natureza
- b) Respondem a uma situação problemática, em matemática
- c) Compreendem a explicação oral ou escrita de um exercício de Educação Musical (Gomes, Fernandes e outros, 1991 a, p.66)

Na medida em que a língua portuguesa está ao serviço de aquisição de saberes relacionados com as várias disciplinas, o desenvolvimento da capacidade de utilizar a língua portuguesa possibilita aos alunos a compreensão das realidades da vida de âmbito cada vez mais alargado. (Gomes, Fernandes e outros, 1991 a, p. 67)

Pode, então, concluir-se que a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens.

## **2.4 A Escola**

Com o Decreto – Lei n.º 115 – A/98 de 4 de Maio, a escola passou a ter mais autonomia, em vários domínios como: administrativo, financeiro, estratégico, pedagógico e organizacional podendo, assim, gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo, respondendo “às necessidades actuais da sociedade, da aprendizagem, do conhecimento e da consolidação da vida democrática”.

Assim, a escola autónoma tem como grande finalidade promover o desenvolvimento integral do aluno, remetendo-nos, assim, para um perfil que o aluno deverá ter no final do Ensino Básico (cf. 2.3).

A principal questão da escola é a “definição e conseqüente realização dos perfis dos alunos que a frequentam” (Machado, 1995, p. 94). Esta definição é, certamente, difícil de se fazer uma vez que o futuro das nossas sociedades é incerto, no entanto é esta definição que vai orientar que tipo de formação a escola tem de oferecer aos seus alunos, com o intuito de os formar e preparar para o futuro, para a sociedade que os espera.

De acordo com Formosinho (1988; citado por Machado, 1995, p. 104), os objectivos a alcançar pelos alunos do ensino básico favorecem a socialização (normas, valores, hábitos, atitudes) e a estimulação (formação integral dos alunos) relativamente à instrução (transmissão de conhecimentos e técnicas).

Deste modo, é importante definir o perfil do professor (cf. 2.2), e clarificar o seu papel como agente educativo, que em conjunto com a escola, deve promover o desenvolvimento integral do aluno visando o seu sucesso educativo.

De facto, a educação e a formação do aluno deverá abranger diversas vertentes para o tornarem num cidadão íntegro, cívico e competente, interessado em dar o seu contributo para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa.

No 1º ciclo do ensino básico é importante proporcionar aos alunos a leitura de obras literárias infantis, adequadas à sua idade e nível de desenvolvimento, de modo a deixá-las apreciar, compreender e desenvolver a competência da leitura. A criança deve viver a leitura, meter-se na história, identificar-se com as personagens, sentir-se implicado na intriga (se a tiver). Pouco a pouco, na adolescência e na juventude (etapas secundária e universitária), enquanto ampliam os seus conhecimentos linguísticos e aprofundam a sua observação e reflexão sobre a língua, os alunos poderão reconhecer e valorizar os aspectos literários. O que os professores devem conseguir é que os alunos estabeleçam um diálogo emotivo, compreensivo, crítico e criativo com as obras literárias infantis para que leiam com proveito e gosto.

Deste modo, a escola deve ajudar o aluno a apropriar-se de estratégias que lhe permitam aprofundar a relação afectiva e intelectual com as obras, a fim de que possa traçar, progressivamente, o seu próprio percurso enquanto leitor e construir a sua autonomia face ao conhecimento. Favorecer o gosto de ler implica que a instituição escolar proporcione ocasiões e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual e que promova a leitura de obras variadas em que os alunos encontrem respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas. Ler não pode, pois, restringir-se à prática exaustiva da análise, quer de excertos, quer mesmo de obras completas. O prazer de ler, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências resultam das projecções múltiplas do leitor nos universos textuais» (DEB, 2005, p. 56).

Nesta linha de pensamento, e de acordo com os objectivos do 1º ciclo do Ensino Básico desenvolvemos o nosso estudo, com o intuito de desenvolver em alunos do 3º ano, a leitura extensiva de pequenas obras, adequados a este nível, de forma silenciosa.

Maria Victoria Reyzábal e Pedro Tenório (1992) entendem que compreender textos, reter parcial ou completamente a sua informação, resumi-los, relacioná-los com outros, aplicar os seus conteúdos a diferentes situações, valorizá-los..., são requisitos que a nossa sociedade exige. Na língua e na literatura não se

têm só objectivos receptivo/reprodutivos (compreender, memorizar, imitar, etc.), mas também produtivos (relacionar, transferir, valorizar, criar...). Haverá que demonstrar aos alunos que a leitura de textos literários é não só agradável, mas útil.

Assim, é função da escola tornar o aluno um leitor fluente e crítico, utilizando a leitura para recolha de informação usufruindo ainda do prazer que da leitura advém.

Desta forma, a escola autónoma, pode, através do projecto educativo desenvolver actividades relacionadas com a leitura, numa perspectiva global de escola, proporcionando a todos os alunos “ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos” de acordo com a alínea i) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro (cf. 2.1)

Assim, passaremos, em seguida, a enunciar e descrever algumas das estratégias de promoção para o desenvolvimento da leitura, passíveis de serem implementadas no contexto da escola.

## **2.5 Estratégias de promoção de desenvolvimento da leitura no contexto escolar**

Leopoldina Viana, no seu livro *Avaliação da leitura no 1º Ciclo do Básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação*, afirmou: «As propostas de trabalho apresentadas às crianças durante as actividades lectivas, contemplam, sobretudo, questões que implicam respostas utilizando verbatim (perguntas do tipo literal sobre a informação explícita no texto) (...) este tipo de estratégia não conduz a uma leitura crítica do texto, nem permite avaliar de modo fidedigno a sua compreensão» (cit. por António Prole, 2005).

Deste modo, e apesar da leitura estar associada à escola, ao longo dos tempos, a escola conferiu à leitura um carácter de obrigatoriedade tendo agora que dar lugar a um carácter de prazer e libertação. Assim, a escola tem de criar estratégias para tornar a leitura aliciante, “onde as experiências de leitura não

sejam dolorosas, isto é, que não associem o livro exclusivamente ao estudo...” (Sequeira, 2000, p.16).

No entanto, e de acordo com António Prole (2005) em “Como fazer um Projecto de Promoção da Leitura”, a promoção da leitura assenta, assim, em três pilares que interagem entre si: hábitos de leitura, competência leitora e leitura literária e que determinam toda a sua arquitectura: público-alvo, tipologia e metodologia, distinguindo as várias formas de abordagem do livro e da leitura. Este autor distingue os projectos de promoção/animação da leitura das acções de divulgação e informação (exposições, visita de escritores, feiras do livro, etc.) e das acções lúdico/festivas (teatro de fantoches, dramatização de textos, actividades plásticas, etc.). Afirma que nestas duas últimas acções a leitura é perfeitamente secundária ou está mesmo ausente. Assim, define três princípios metodológicos que orientam as acções de promoção de leitura e que permitem estabelecer essa distinção.

1. Primeiro princípio metodológico: “o que é verdadeiramente importante numa acção de animação da leitura é o processo da própria acção, esse contacto regular das crianças com a leitura literária, e não o evento onde esta desemboca. O evento é relevante enquanto potencial alavanca motivadora de outras leituras ou o culminar enriquecedor de uma actividade onde a leitura foi o centro de interesse.”
2. Segundo princípio metodológico: nas acções de promoção da leitura é importante existir uma relação de interioridade entre a acção e os leitores. São os leitores, os agentes activos do processo de leitura e não meros espectadores passivos exteriores a essa actividade. Assim, todas as actividades lúdicas relacionadas com a leitura devem ser desenvolvidas, com maior ou menor orientação do mediador, pelas próprias crianças.
3. Terceiro princípio metodológico: ao desenvolver as actividades de promoção da leitura, o cruzamento da literatura, da leitura literária, com outras linguagens (teatro, artes plásticas, etc.), é útil e desejável, desde que essas linguagens não abafem ou secundarizem, a própria leitura. Por vezes, confunde-se a componente lúdica das actividades de leitura, que têm como objectivo desenvolver os hábitos de leitura e aprofundar a compreensão do escrito, com certas actividades e jogos que captam a

atenção da criança e que, eventualmente, podem desenvolver determinadas capacidades mas não a competência da leitura.

Feita esta reflexão sobre actividades de promoção de leitura, que visam o desenvolvimento da compreensão do que se lê, das actividades relacionadas com a leitura mas que não proporcionam ao leitor o desenvolvimento da leitura passamos a referenciar algumas actividades que promovem, a nosso ver, a leitura e que se baseiam na revisão da literatura efectuada.

### **2.5.1 A Biblioteca Escolar**

O recurso à biblioteca escolar é extremamente importante, uma vez que “reúne condições que facilitam a consecução de objectivos de um programa educativo que dê privilégio e operacionalize os princípios da transversalidade que se pretende sustentem o currículo” (Sousa, e tal., 2000, p.28). Assim, a biblioteca escolar deve ser um espaço aberto, onde o acesso aos livros seja facilitado e o ambiente convide à leitura.

“A biblioteca escolar, encarada como espaço plural de aprendizagens, como centro de recursos, poderá contribuir para a satisfação de necessidades dos alunos, conquistando-os, seduzindo-os para a leitura, como acto de prazer, mas também fonte de conhecimento e de saber, proporcionando-lhes o fascínio da descoberta, da aprendizagem, do conhecimento” (Sousa, 1999, p. 23). Assim, é importante que a formação não esteja centrada na sala de aula. A escola deve possuir assim um espaço ideal para conquistar e formar leitores para toda a vida.

A biblioteca bem como as mediatecas escolares são recursos educativos que estão incluídos como “meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa” (alínea 1, artigo 44º).

No capítulo V, artigo 44º alínea 1 da Lei de Bases do Sistema Educativo apresenta as bibliotecas bem como a mediatecas escolares como um dos recursos educativos privilegiados; no entanto, é de referir que em muitas escolas, principalmente do 1º ciclo, esse recurso ainda se apresenta muito rudimentar ou mesmo inexistente.

## 2.5.2 Biblioteca de Turma

Para formar uma biblioteca de turma são necessários alguns livros, que podem ser retirados da biblioteca geral da escola, quando a haja, ou emprestados pelos alunos ou adquiridos expressamente para esse efeito.

O número de livros ideal é um número igual ao de alunos existente na turma, mas é possível pôr em acção uma biblioteca com um número inferior de livros. Neste último caso, para além de os livros serem distribuídos rotativamente aos alunos duma mesma turma, poderão ser trocados com livros pertencentes a outras turmas.

De acordo com Gomes, Cavacas e tal (1991), importa ter em conta os seguintes critérios:

- a. reunir os livros necessários;
- b. registar o nome do dono do livro, no caso de se tratar de um empréstimo;
- c. forrar os livros, sempre que possível, para os proteger;
- d. atribuir a cada livro um número;
- e. escrever numa folha quadriculada o número de cada livro na fila vertical e o nome ou número de cada aluno na horizontal;
- f. marcar com uma cruz na quadrícula em que o nome do aluno a quem o livro é emprestado e o número do livro emprestado se intersectem
- g. assinalar com um círculo à volta da cruz a devolução do livro do aluno (Gomes, Cavacas e tal, 1991, p. 38-39)

A biblioteca da turma pode ser utilizada mesmo durante uma actividade escolar. Por exemplo, na realização de pesquisa sobre o tema que estão a desenvolver na aula, quer a nível de turma, individual ou em trabalhos de grupo; na realização de uma sessão de leitura em voz alta, por exemplo pelo professor ou pelos alunos, neste caso escolhe-se um livro da biblioteca, entre outras actividades realizadas dentro da sala de aula. No entanto, a biblioteca da turma também pode proporcionar a leitura fora da sala de aula, quando os alunos requisitam os livros e os levam para casa, quando há trocas de livros de outras turmas e respectiva troca de impressões sobre os mesmos

### **2.5.3 Cantinho da leitura**

Ainda que exista na escola uma biblioteca, é importante haver em cada sala um cantinho da leitura, ou como alguns autores chamam de Canto - Biblioteca. Esse cantinho, diferente de uma biblioteca de turma, deve ter regras de utilização que devem ser rigorosamente cumpridas. “O acesso a este canto é livre para os alunos desde que não perturbe a actividade escolar. Neste canto, os alunos podem reunir-se para momentos de leitura de informações, de contos ou de histórias. (...) Este canto de leitura proporciona actividades de recreação e dá origem a que os alunos mais crescidos ou com mais capacidades se aproximem dos colegas mais novos ou com mais dificuldades e lhes dêem uma ajuda na leitura (Gomes, Fernandes e outros, 1991 a, p. 141-142)

### **2.5.4 Plano Nacional de Leitura**

Ao abrigo do artigo 28.º da Lei nº 4/2004, de 15 de Janeiro, na redacção que lhe foi dada pela Lei nº 51/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea g) do artigo 199º da Constituição, o Conselho de Ministros aprovou o Plano Nacional de Leitura. Deste modo, o Plano Nacional de Leitura, implementado desde Setembro de 2006, nas nossas escolas, (note-se que este programa surge depois da realização do nosso projecto – ano lectivo 2004-2005) visa colmatar a grave situação de Portugal como nos demonstram os resultados globais de estudos nacionais e internacionais, no domínio da leitura, realizados nas últimas duas décadas. Portugal revela baixos níveis de literacia de leitura, significativamente inferiores à média europeia, tanto na população adulta, como entre as crianças e jovens em idade escolar. Por conseguinte e, de acordo, com a Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006 determina-se, através do Plano Nacional de Leitura, um conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar. Destacam-se, como principais acções previstas, as seguintes:

- A promoção da leitura diária em jardins-de-infância e escolas de 1º e 2º ciclos nas salas de aula;
- A promoção da leitura em contexto familiar;
- A promoção de leitura em bibliotecas públicas e noutros contextos;
- O recurso aos meios de comunicação social e a campanhas para sensibilização da opinião pública;
- A produção de programas centrados no livro e na leitura a emitir pela rádio e pela televisão;
- O apoio a *blogs* e *chat-rooms* sobre livros e leitura para crianças, jovens e adultos.”

Centramos a nossa atenção na primeira acção descrita, salientando a promoção da leitura diária nas salas de aula das escolas de 1º ciclo, tendo em conta o nosso estudo.

O programa de promoção da leitura em contextos escolares, no âmbito do 1º ciclo é designado por *Está na Hora da Leitura*.

Desta forma, segue-se uma breve explicação deste programa, de acordo com as suas orientações gerais.

O programa *Está na Hora da Leitura* implica uma hora por dia dedicada à leitura orientada na sala de aula e a actividades centradas em livros.

Este programa destina-se a assegurar que todas as crianças do 1.º Ciclo contactem com livros e leiam, pelo menos, cinco horas por semana.

Para o êxito do programa, é indispensável que as actividades de leitura se ajustem às características de cada turma. Assim, compete a cada professor:

- Escolher criteriosamente a hora que considere mais adequada para a concretização do programa ***Está na Hora da Leitura***.
- Seleccionar, entre as obras recomendadas para cada ano, quais as que pretende trabalhar e definir uma sequência capaz de promover gradualmente a progressão efectiva dos alunos e de fomentar o interesse pelos livros e pela leitura.
- Escolher obras muito variadas para que as crianças contactem com grande diversidade de autores, temas, estilos, ilustrações.
- Evitar prolongar excessivamente o trabalho com um mesmo livro.
- Voltar a ler a mesma história se as crianças o solicitarem, mas de modo a não cansar ou tornar o trabalho monótono.

No site [www.planonacionaldeleitura.gov.pt](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt) encontramos toda a informação sobre este projecto pelo que iremos apenas salientar o que nos parece mais relevante de acordo com o nosso estudo.

Podemos encontrar, assim, definido um Programa de Incentivo e Apoio à leitura e à escrita em contextos escolares dirigido ao 1.º ciclo do Ensino Básico:

<b>Área de Intervenção</b>	<b>1.º Ciclo</b>
<b>Público-alvo</b>	<b>Alunos do 1.º Ciclo</b>
<b>Nome do Programa</b>	<b><i>Está na Hora da Leitura</i></b>
<b>Acções</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Inserção nas aulas dos vários anos do 1.º Ciclo de uma hora diária dedicada à leitura e à escrita, centrada em livros ajustados aos interesses e níveis de competência linguística dos alunos</li> <li><input type="checkbox"/> Inserção na programação de outras actividades de momentos dedicados à leitura conjunta e ao contacto com livros, jornais e revistas ajustados aos interesses e níveis de competência linguística dos alunos</li> <li><input type="checkbox"/> Utilização continuada nas aulas dos recursos disponíveis nas Bibliotecas Escolares</li> <li><input type="checkbox"/> Promoção de encontros dos alunos com escritores e ilustradores das obras lidas nas aulas</li> <li><input type="checkbox"/> Sensibilização de pais e encarregados de educação para a importância do livro e da leitura no desenvolvimento da criança</li> <li><input type="checkbox"/> Promoção de feiras do livro, concursos, jogos, prémios e iniciativas de carácter lúdico</li> </ul>
<b>Coordenação</b>	Comissão do Plano Nacional de Leitura – Rede de Bibliotecas Escolares em articulação com outros Serviços do Ministério da Educação
<b>Responsáveis</b>	Professores do 1.º Ciclo Responsáveis por Bibliotecas Escolares
<b>Parceiros</b>	Associação de Professores de Português/CONFAP Câmaras Municipais/Juntas de Freguesia

Quadro 1 - Programa de Incentivo e Apoio à leitura e à escrita em contextos escolares dirigido ao 1º ciclo do Ensino Básico:

Este programa será apoiado mediante:

- Disponibilização *on-line* de orientações para as actividades de leitura (sugestão de obras e modalidades de animação do livro e da leitura, modalidades de trabalho na sala de aula e modalidades de avaliação)
- Financiamento de bibliotecas escolares (que servem o público-alvo prioritário) para que adquiram conjuntos de obras adequadas às actividades da hora de leitura dos vários anos (número de exemplares suficiente para permitir trabalho colectivo, trabalho de grupo e trabalho individual)
- Formação *on-line* e presencial dirigida aos educadores, contadores de histórias e animadores
- Formação *on-line* e presencial dirigida a voluntários

Interessante é também, a apresentação de um quadro sobre as modalidades de leitura, a realizar na sala de aula, de acordo com os anos de escolaridade.

<b>Modalidades de leitura a realizar na sala de aula/ Anos de escolaridade em que pode ser usada</b>	<b>Vantagens para os alunos</b>	<b>Recomendações aos Professores</b>
<b>Leitura em voz alta feita pelo professor com apoio nas imagens do livro e/ou nas palavras e frases que os alunos já reconhecem e podem ser convidados a ler</b>	. Torna-se particularmente lúdica, sobretudo se o professor souber: - variar a entoação, - criar expectativa, - destacar pormenores do enredo ou da ilustração,	. É desejável que a dimensão das imagens as torne visíveis por todos os alunos da turma; . É desejável que o professor chame a atenção para palavras ou

<p><b>individualmente ou em coro</b></p> <p><b>1.º e 2.º Anos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- criar empatia com as personagens;</li> <li>. Permite que as crianças interiorizem progressivamente as estruturas próprias da narrativa;</li> <li>. Cria apetência pelo livro, aguça o desejo de saber ler.</li> </ul>	<p>frases que os alunos já conhecem ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Quando os alunos estão a aprender a ler, convém fazer a leitura apontando as palavras que estão a ser lidas.</li> </ul>
<p><b>Leitura em voz alta feita pelo professor/</b></p> <p><b>Leitura silenciosa feita pelos alunos</b></p> <p><b>Do 2.º ao 4.º Anos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Ouvir ler bem o que se está a ler em silêncio facilita a compreensão do texto;</li> <li>. A melhor compreensão do texto assegura maior adesão ao livro e ao acto de ler</li> <li>. Ouvir ler com a entoação correcta proporciona um bom modelo para a leitura pessoal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Para o bom sucesso desta actividade, é indispensável assegurar a existência de, pelo menos, um livro para cada dois alunos;</li> <li>. Importa verificar se os alunos estão de facto a acompanhar a leitura;</li> <li>. Importa calibrar o tempo seguido de leitura, ajustando-o à capacidade de concentração dos alunos da turma.</li> </ul>
<p><b>Leitura em voz alta feita rotativamente pelo professor e pelos alunos</b></p> <p><b>Do 2.º ao 4.º Anos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Permite aperfeiçoar a capacidade de ler em voz alta;</li> <li>. Contribui para reforçar o espírito de equipa;</li> <li>. Permite um controlo natural das distrações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Para o bom sucesso desta actividade, é indispensável assegurar a existência de, pelo menos, um livro para cada dois alunos;</li> <li>. É desejável que todos os alunos participem rotativamente na leitura;</li> <li>. Os alunos com dificuldades, com</li> </ul>

		<p>problemas de dicção ou articulação, ou demasiado tímidos, devem ser respeitados (A estes alunos é preferível começar por pedir que leiam expressões ou frases muito curtas para que possam ir superando as suas dificuldades progressivamente e sem constrangimentos)</p>
<p><b>Leitura em coro ou estilo “jograis”</b></p> <p><b>Do 2.º ao 4.º Anos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Resulta particularmente lúdica;</li> <li>. Permite envolver no mesmo grupo alunos com diferentes níveis de domínio de leitura e suscita entreaajuda natural</li> <li><input type="checkbox"/> Permite que se estabeleçam novos laços afectivos e se resolvam pequenos conflitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Só deve ser feita quando há bom domínio da turma;</li> <li>. Nunca deve ser muito extensa;</li> <li>. Pode ser intercalada com falas individuais.</li> </ul>
<p><b>Leitura em parceria feita em voz alta por um aluno com apoio do colega do lado encarregue de soprar as palavras mais difíceis</b></p> <p><b>3.º e 4.º Anos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Resulta lúdica;</li> <li>. Permite um bom ritmo de leitura oral que facilita a concentração;</li> <li>. Permite trabalhar na aula textos mais complexos;</li> <li>. Fomenta a entreaajuda;</li> <li>. Contribui para diversificar o vocabulário;</li> <li>. Pode suscitar o desejo de ler textos cada vez mais complexos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. A proposta da actividade deve ser apresentada de modo a que a que seja entendida como uma actividade lúdica e útil</li> <li>. A parceria deve funcionar nos dois sentidos. O par funciona nos dois sentidos</li> <li>. Deve ser sempre breve</li> </ul>
	.Fomenta o desenvol-	. É indispensável que a

<p><b>Leitura em voz alta na aula pelos alunos que preparam a leitura em casa</b></p> <p><b>3.º e 4.º Anos</b></p>	<p>vimento e permite que cada aluno ascenda ao patamar seguinte do domínio da leitura</p>	<p>extensão do texto a preparar seja visto pelo aluno como razoável; caso contrário, corre-se o risco de criar aversão à leitura e que o aluno se sinta auto justificado para não cumprir a tarefa</p> <p>. É indispensável que a dificuldade do texto não impeça a compreensão, o que, necessariamente, conduz à rejeição do livro e da leitura.</p>
<p><b>Leitura gravada seguida de audição</b></p> <p><b>3.º e 4.º Anos</b></p>	<p>. Resulta particularmente lúdica</p> <p>. Permite auto-avaliação e auto correcção</p> <p>. Pode ser enquadrada em programas de rádio simulados na aula ou eventualmente a emitir para a escola</p>	<p>. É indispensável que os papéis sejam distribuídos por alunos voluntários</p> <p>. A gravação deve ser breve para evitar cansaço e desinteresse, sobretudo da parte dos alunos que não gravaram</p>
<p><b>Leitura feita por um convidado</b></p> <p><b>Do 1º ao 4º anos</b></p>	<p>. Permite variar as situações de sala de aula</p> <p>. Permite pôr os alunos em contacto com pessoas de diferentes profissões</p> <p>. Permite envolver encarregados de educação</p>	<p>. É indispensável conhecer bem os alunos e convidar alguém capaz de gerar empatia com a turma</p> <p>. O convite deve surgir na sequência de conversa com os alunos, pois as surpresas nem sempre dão bom resultado</p>

Quadro 2 - Modalidades de leitura a realizar na sala de aula

Finalizamos assim, esta breve referência a este projecto com a referência aos seus principais objectivos:

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

### **2.5.5 Clubes de leitura**

Os clubes de leitura são espaços privilegiados para desenvolver várias actividades, dependendo do objectivo a que se propõem. A nível de escola, a criação de um clube de leitura (podendo ou não ter ligações com a biblioteca escolar ou centro de recursos) pode ser utilizado para formar um círculo de leitores (sócios – uma vez que se trata de um clube) que se encontram, num determinado lugar, com a intenção de desenvolver uma actividade ou actividades baseadas na leitura, como debates sobre a leitura de um livro, sessões de leitura em voz alta de um livro, simplesmente para praticar a leitura silenciosa, entre outras actividades. Sendo um clube pode ainda ter pequenas quotas mensais e empréstimos domiciliários, podendo, por exemplo haver o sorteio de um livro por mês entre todos os sócios (Gomes, 1996, p. 61).

O nosso projecto incide-se na implementação de um clube de leitura, o “Clube de Leitura Silenciosa”. O nosso clube, sem quotas mensais nem sorteios entre sócios tinham como principal fundamento desenvolver a leitura extensiva, de livros infantis, de uma forma silenciosa. (cf. Capítulo da Metodologia) Este clube de leitura foi a base de uma investigação – acção. Muitas outras se têm

realizado, ora pelos professores, de forma individual, no âmbito de um estudo de caso, a sua turma, tentando perceber as suas práticas e reflectindo sobre elas, e, possivelmente, modificando-as, repetindo novamente a reflexão sobre essas mudanças e partilhando as suas experiências; ora por investigadores, que se envolvem activamente na causa da investigação devido ao interesse que nutrem pela temática. Ora a temática da leitura, além de complexa é, nos nossos dias, bastante pertinente. Esses estudos que consistem na “recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan e Biklen, 1994, p.292) são de extrema importância para o desenvolvimento correcto e actualizado das nossas práticas educativas. No Capítulo seguinte, iremos proceder à definição da metodologia do nosso estudo.

## **Parte II – Investigação Empírica**

## **Capítulo 3 – Metodologia**

Neste capítulo apresentamos as opções metodológicas que orientaram o nosso estudo e fundamentaram as nossas decisões.

Segundo Reichard e Cook (1979), e Patton (1980) a escolha da metodologia deve fazer-se em função da natureza do problema a estudar.

Uma vez que o que se pretende com esta investigação é analisar o impacto da leitura extensiva no 1º ciclo – 3º ano de escolaridade, optámos, assim, pelo estudo de caso, que abordou a técnica da investigação – acção, usando um desenho quasi – experimental. Combinando, assim, métodos quantitativos e qualitativos, no tratamento da informação, possibilitou -se a comparação do desempenho dos alunos em pré e pós – testes, podendo fazer-se uma análise de relações causa-efeito. As variáveis dependentes foram medidas antes (no pré - teste) e de novo no pós – teste. Neste intervalo de tempo entre medições, os sujeitos do grupo experimental foram expostos a uma actividade de influência de leitura extensiva silenciosa. Deste modo, foi essencial utilizar um grupo de controlo, grupo este sujeito a pré e pós – testes, mas o qual não foi sujeito ao projecto. A informação recolhida foi sujeita a um tratamento estatístico, de forma a permitir um estudo simultaneamente descritivo e interpretativo, com análises inferenciais, assim como medições rigorosas e controladas, de forma a tornarem o estudo objectivo. (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 456-459)

### **3.1 Estudo de Caso**

O estudo de caso consiste “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p. 89) pelo que está “especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo...” (Bell, 1997, p. 22).

O estudo de caso deverá ser o “estudo de um caso” (Lüdke e André, 1986, p. 17), o qual deve ser bem delimitado. Pode ser semelhante a outros casos, mas

deve distinguir-se pela sua singularidade. De acordo com os autores, a grande vantagem na utilização do estudo de caso é que permite “ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso” (p. 23). A mesma fonte refere que os estudos de caso visam à descoberta, no sentido em que o investigador, apesar de ter alguns pressupostos teóricos iniciais, procura estar receptivo a novos e importantes elementos que podem surgir durante o estudo. “O quadro teórico inicial servirá de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance” (p. 18).

No caso do nosso estudo de investigação, ao utilizarmos o método do estudo de caso, pretendemos analisar o impacto de uma actividade de leitura extensiva no desenvolvimento e promoção de leitura numa turma de 3º ano. Para isso, iremos analisar composições, questionários e uma técnica de compreensão da leitura – Cloze, aplicada na turma onde será implementado um projecto de leitura extensiva.

Nos estudos de caso torna-se necessário assegurar a validade (interna e externa) e a fiabilidade do estudo. Segundo Carmo e Ferreira (1998) “a validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada” (p. 218).

A validade externa diz respeito à “possibilidade de generalização dos resultados a outras situações” (p. 218) enquanto que a validade interna, definida por Merriam (1988, citado por Fernandes, 2002), é: (...) como a adequação das descobertas de uma investigação à realidade. Dado que um dos pressupostos da investigação qualitativa e, por conseguinte dos estudo de caso, é que a realidade é holística, multidimensional e em permanente mudança, ou seja, dado que a investigação qualitativa está preocupada com as perspectivas e com a verdade em si, a validade interna destes estudos é elevada.(p. 70).

Fernandes (2002) refere que uma das críticas mais frequentes aos estudos de caso é a falta de validade externa, isto é, a dificuldade de generalização dos dados, uma vez que um estudo de caso não é uma amostra representativa de uma população. Pode haver, sim, é “a possibilidade de generalizar o exemplo

estudado a uma classe mais alargada de casos ou a possibilidade de generalizar as características deste caso a outros” (p. 71).

No que respeita à fiabilidade do nosso estudo tentaremos que esta seja garantida “através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado, (...) mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados”. (Carmo e Ferreira, 1998, p. 218) Em relação à validade interna, pensamos que a mesma foi assegurada, uma vez que os questionários foram sujeitos a várias avaliações e aperfeiçoamentos. No que diz respeito à validade externa e uma vez que o estudo é composto por dois grupos de alunos, um grupo experimental e um grupo de controlo (embora de escolas diferentes, mas situadas no mesmo concelho) não permite a generalização dos resultados da investigação, podendo, contudo servir de indicadores e de uma realidade que importa considerar no estudo da problemática da leitura extensiva no 1º ciclo, podendo, ainda contribuir para complementar ou estimular outras investigações nesta área.

Neste estudo, como já referimos, recorreremos aos paradigmas qualitativo e quantitativo, que se interpenetraram. A combinação dos métodos qualitativos e quantitativos é potencialmente produtiva, pelo que procedemos a uma investigação com recurso a estratégias predominantemente quantitativas inerentes ao desenho quasi-experimental do estudo e a uma investigação qualitativa e interpretativa em termos conceptuais, decorrentes da técnica da investigação – acção adoptada.

Segundo Esteves (1986), é a Kurt Lewin que se deve o trabalho pioneiro da “action-research”, definindo-a como uma “acção de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação dos resultados”, assente no triângulo: “acção, pesquisa e treinamento”, que é a base da compreensão dos seus objectivos. Esta perspectiva lewiniana procura a fundamentação científica da acção e, ao mesmo tempo, a formação de profissionais sociais, o que são vertentes importantes a considerar no âmbito da formação de professores.

### **3.2 Técnica de investigação – acção**

A investigação - acção, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas. O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão – acção - reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso; ao partilhar essa informação com os alunos e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha, está a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo.

A investigação-acção, com a sua componente reflexiva e actuante, em função de situações concretas e objectivas, para as transformar, no sentido de melhorar a qualidade da escola (Hopkins, 1985), da educação (Ainscow, 2000) e a vida das pessoas (Bogdan e Biklen, 1994), é uma atitude a desenvolver nos professores do século XXI, para poderem dar resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios de uma educação inclusiva, promotora do sucesso de todos e de cada um (Carta do Luxemburgo, 1996), na escola e na comunidade de pertença.

Desta forma, a investigação – acção apresenta-se com muitos benefícios aos professores, pois permite-lhes tomar consciência do que realmente acontece nas salas de aula, explorando alguns aspectos do seu ensino, de forma a ajudá-los a compreender certas atitudes perante a aprendizagem

De facto, este processo permite a colocação de questões (Dewey, 1933), procurando respostas objectivas e interpretando-as. Importa assim, produzir informação e conhecimentos válidos com aplicação imediata. Trata-se, portanto, de um processo onde se adquire informação e conhecimento extremamente importante para a acção do professor enquanto investigador. Tem como principal objectivo obter conhecimento acerca de uma situação

específica, a sala de aula, e não acerca de aplicações de carácter mais geral. Tenta-se compreender o ensino podendo melhorá-lo e construir novas realidades.

Grabe e Stoller (2002, p.159-182) apresentam um processo de investigação – acção baseado numa progressão básica, para se investigar nas nossas salas de aula. Trata-se de um processo flexível, fluído e adaptável, e constituído por doze etapas que se interrelacionam.

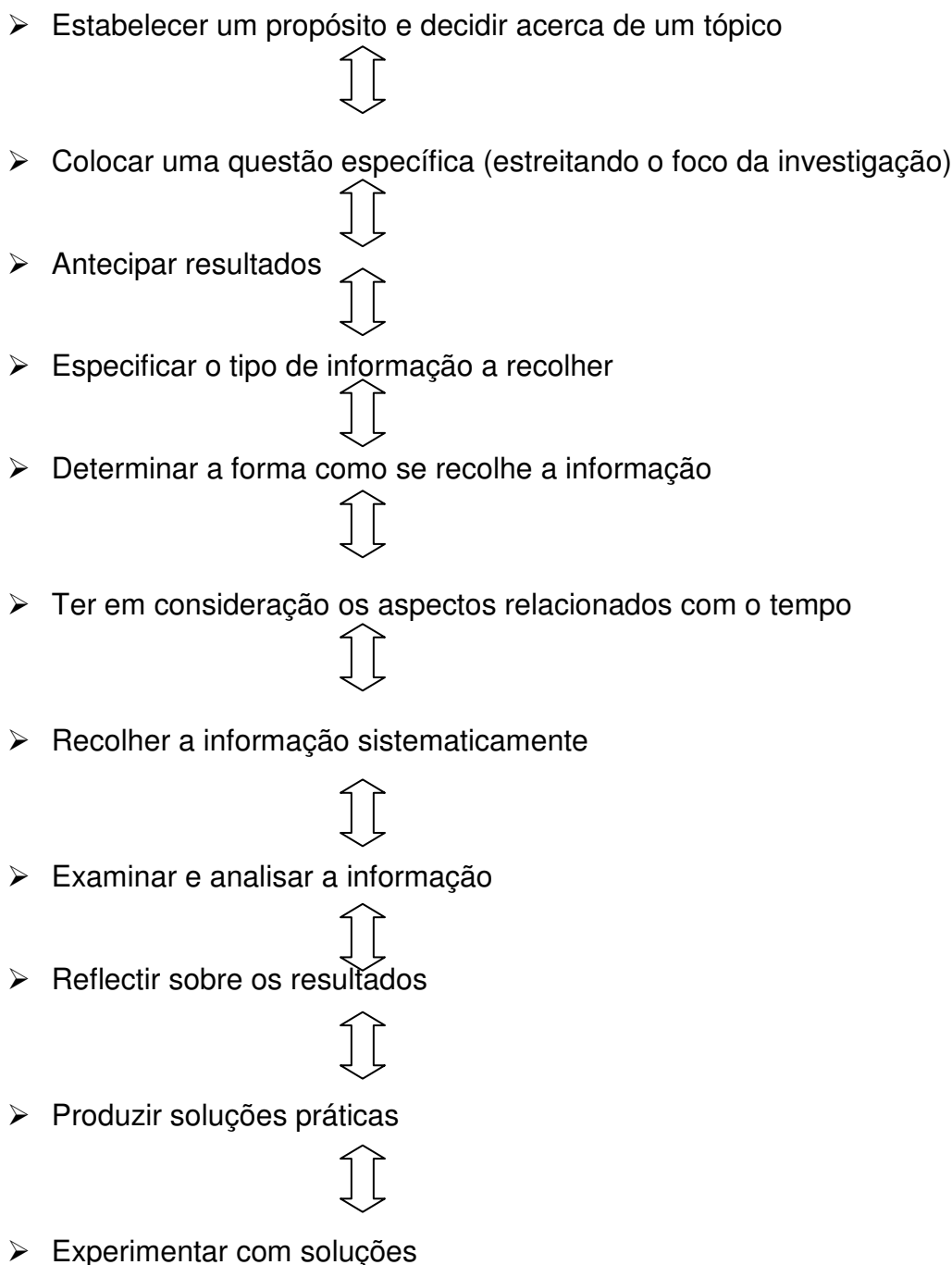


Figura n.º 2 – Etapas básicas para a investigação – acção

De acordo com Richards e Lockhart, (1994, p. 12-13) a investigação - acção implica ciclos sucessivos de quatro fases:

- planear - seleccionar uma questão, uma preocupação para examinar detalhadamente, desenvolver um plano de acção para melhorar uma determinada situação
- agir – implementar um plano de acção;
- observar – criar estratégias para recolher e analisar informação, os dados obtidos para decidir quais as mudanças necessárias;
- reflectir – acerca das estratégias utilizadas para a resolução do (s) problema(s) detectado(s) e acerca de um possível novo plano de acção, exigindo um novo ciclo de investigação

Para Pollard & Tann (cit. por Moreira, 2001, p. 55) a acção reflexiva possui uma natureza cíclica uma vez que recolhe informação, analisa, faz uma avaliação inicial, seguindo-se a acção, uma nova avaliação e a reflexão.

Kemmis e Taggart (cit. por Medeiros, 2005, p. 137-138), consideram a investigação -. acção como o estudo da *praxis*, sendo considerada assim um processo dinâmico que envolve numa espiral reflexiva composta de ciclos de quatro fases, que se articulam e interrelacionam, nomeadamente a planificação, a acção, a observação e a reflexão.

Identifica-se o problema, procedendo-se depois à planificação da acção e à observação dos acontecimentos, de acordo com o levantamento das hipóteses efectuado. Da avaliação da acção pode resultar a revisão, total ou parcial, do plano ou o aparecimento de novas situações, que necessitem de um novo estudo, entrando-se, desta forma, num novo ciclo da espiral da investigação – acção (Alarcão, 2002, p.224-229).

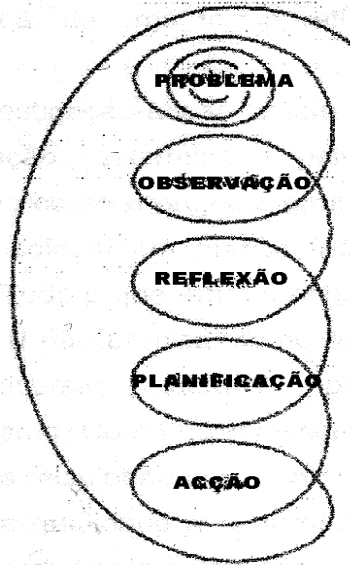


Figura 3 – Ciclo da investigação – acção

De acordo com Filipe (2004, p. 112), “a investigação é acção sobre a qual o investigador age, participa e se projecta”.

Segundo Aisncow (2000), a investigação – acção obriga a que os próprios grupos – alvo “assumam a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias, as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação”, o que aumenta a qualidade do processo e a eficácia do produto.

O nosso estudo baseia-se numa investigação – acção, onde se elaborou um programa de formação da turma experimental, de acordo com a temática da leitura, mais especificamente da leitura extensiva silenciosa, num esquema de investigação – acção de tipo colaborativo, no enquadramento de uma orientação de estratégias de desenvolvimento da leitura nos alunos. Deste modo, os alunos ao tomarem consciência das suas práticas, podendo alterá-las, vai permitir-lhes tornarem-se mais reflexivos e críticos.

Assim e em relação à leitura, a investigação - acção permite a reflexão sobre esta temática, analisando e explorando várias alternativas práticas do seu desenvolvimento, nas nossas salas de aula, com os nossos alunos, respeitando tanto o ritmo do professores como dos alunos.

A nossa pergunta de partida nesta investigação foi a seguinte:

### **3.3 Pergunta de partida:**

Qual o impacto do desenvolvimento de um projecto pedagógico, envolvendo a leitura extensiva, de forma silenciosa, em alunos do 3º ano de escolaridade do 1º ciclo, quando comparados com alunos do mesmo ano mas que não foram sujeitos a esse projecto?

### **3.4 Hipóteses:**

Hipótese 1: A partir de uma proposta pedagógica em relação à leitura é possível desenvolver nas crianças o hábito de ler com prazer e qualidade;

Hipótese 2: A leitura extensiva silenciosa, utilizada como estratégia e parte de uma proposta pedagógica, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (mais concretamente numa turma do 3º ano do 1º ciclo do ensino Básico).

### **3.5 Caracterização do contexto**

A investigação realizou-se em duas escolas do 1º ciclo, pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas, na periferia da área urbana de Lisboa.

Esta área tem cerca de 500 ha e 53.500 habitantes, cuja média de idades é de 29,5 anos (dados de 2001). É uma zona predominantemente dormitório “as portas” de Lisboa, sob a influência do crescimento desordenado da capital, apresentando uma grande densidade populacional, desemprego e algumas manchas de habitação clandestina. Apresentava uma vocação rural e de pequenas indústrias mas no tempo sofre uma reconversão para actividade de Serviços. Ainda coexistem forma de vivência com características rurais e modos de vivência urbanos. Tem vindo a verificar-se um acentuado crescimento populacional, distribuído de forma variada, quanto às etnias e ao aspecto sócio – económico. Os seus habitantes trabalham sobretudo nos sectores secundário e terciário; no entanto, a maioria está empregada na cidade de Lisboa.

As escolas A e B, apesar de pertencerem ao mesmo agrupamento situam-se em zonas opostas à escola sede de agrupamento. A população escolar global das escolas do agrupamento é de 1900 alunos distribuídos pelos vários ciclos de ensino.

#### **Escola A – Turma de Controlo**

Na escola A, a Norte da escola sede de agrupamento, possui um corpo docente de 15 professores, 13 têm turmas, um professor está no apoio educativo ao abrigo do despacho 105; outro professor está ao abrigo do despacho 296º. Tem seis auxiliares de educação, sendo uma contratada a horas para dar apoio aos alunos deficientes e que se deslocam de cadeira de rodas. O horário normal foi atribuído a sete turmas; três têm horário duplo da manhã e as outras três têm horário duplo da tarde.

Nesta escola funciona, a cargo da associação de pais, um A.T.L. que colabora com a escola, mas apresenta um projecto próprio.

Também está agregado a esta escola um Jardim-de-infância, funcionando nas mesmas instalações, com duas salas de actividades, com crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade.

### Escola B – Turma experimental

Na escola B, situada a Sul da escola do agrupamento, o seu corpo docente é constituído por 10 docentes, em que um dá apoio educativo. As 9 turmas funcionam em horário normal. Esta escola tem 4 auxiliares e uma assalariada. Nesta escola também funciona um Jardim infantil tendo uma sala com crianças de 5 e 6 anos. Possui refeitório mas não tem nenhuma associação ou ATL associados à escola.

### 3.6. A amostra

Neste estudo, considerou-se importante que a amostra fosse constituída por alunos do 3º ano de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico, por se encontrarem “a meio” deste ciclo de ensino, tendo adquirido, à partida, a competência da leitura, facilitando, desta forma, a leitura de textos com alguma dimensão (leitura extensiva). A escolha das escolas deveu-se ao facto de se situarem o mais próximo da nossa residência e local de trabalho e pelo facto de as professoras envolvidas se terem disponibilizado na colaboração do estudo. As escolas, por razões de anonimato, foram designadas por escola A e escola B. Deste modo, a turma da escola A, representou a turma de controlo pelo que a turma da escola B foi a turma experimental, turma onde se implementou o projecto “clube da Leitura Silenciosa”.

Apresentam-se, de seguida, gráficos de referência do sexo e da idade de ambas as turmas.

Turma de Controlo – Turma A

Sexo

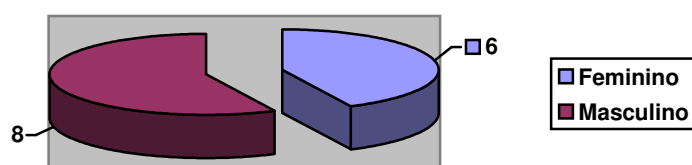


Gráfico 1 - Sexo dos alunos da turma A

Idade

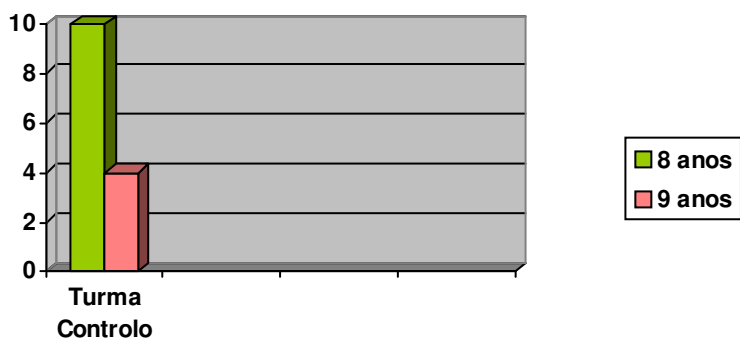


Gráfico 2 – Idades dos alunos da Turma A

A turma de Controlo – Turma A - é composta por 14 alunos, 8 rapazes e 6 raparigas. Em relação à idade, temos 10 alunos com 8 anos e 4 com 9 anos de idade.

Turma Experimental – Turma B

Sexo:

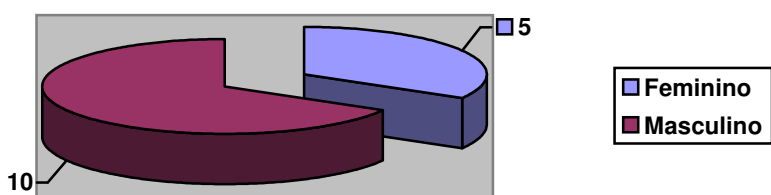


Gráfico 3 – sexo dos alunos da turma B

Idade:

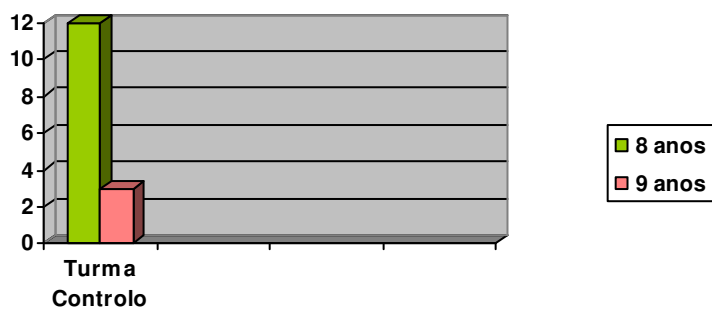


Gráfico 4 – Idades dos alunos da Turma B

A Turma Experimental é constituída por 15 alunos, 10 rapazes e 5 raparigas. Em relação às idades, 12 alunos que têm 8 anos, pelo que só 3 já fizeram os 9 anos de idade.

### **3.7 Projecto de intervenção para o desenvolvimento da leitura extensiva silenciosa**

De acordo com o programa curricular de Língua Portuguesa do 1º ciclo é necessário que “na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projectos diversificados que integrem, funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos” (DEB, 2005, p.146).

Baseado nessa necessidade e de acordo com o princípio de que “para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas, principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança” (Ibidem) elaborámos um projecto de investigação, abordando a temática da leitura, seu desenvolvimento e promoção, em alunos do 3º ano de escolaridade, do 1º ciclo do Ensino Básico.

A nossa investigação desenrolou-se num contexto natural – a sala de aula – embora tenha envolvido controlo do sujeito investigador sobre esse contexto, na medida em que introduziu uma variável dependente – uma actividade pedagógica – e se realizaram os seus efeitos sobre um grupo de variáveis independentes relacionadas com o desenvolvimento da aprendizagem nos alunos e os gostos e hábitos a leitura.

Como já foi referido, o projecto desenvolveu-se em duas turmas de 3º ano de escolaridade, de duas escolas diferentes mas pertencentes ao mesmo Agrupamento de Escolas. (cf. 3.5). A turma da Escola A constitui a turma de controlo pelo que a turma da Escola B será a turma experimental, onde foi desenvolvido o projecto de investigação.

Por conseguinte, e antes da implementação do projecto foi entregue, ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, um pedido, por escrito, de autorização para a realização de um projecto relacionado com a leitura a desenvolver em duas das escolas pertencentes a este agrupamento. Optou-se por não se anexar o pedido escrito entregue ao Conselho Executivo do Agrupamento das Escolas por este mencionar o nome das escolas envolvidas e do próprio agrupamento, salvaguardando, desta forma, o anonimato dos intervenientes do estudo.

Esse pedido foi levado a conselho pedagógico e foi aceite. Assim, após a comunicação da aceitação do pedido, foram entregues os pedidos, por escrito, de colaboração, às professoras das turmas do 3º ano, das escolas escolhidas, tendo sido anteriormente informadas do possível projecto a desenvolver, atestando a sua disponibilidade e vontade de colaborar. É, ainda de referir que foi solicitada a colaboração de outras professoras titulares de 3º ano, das várias escolas pertencentes ao agrupamento, que não mostraram disponibilidade em colaborar. Pediram-se aos encarregados de educação as autorizações assinadas (ver anexo 2 - consentimento informado) para que os seus educandos pudessem participar no nosso estudo.

Aceites os pedidos, procedeu-se à explicação, mais detalhada do projecto, de forma separada, às professoras das turmas envolvidas no estudo, sendo a turma da escola A, a turma de controlo e a turma da escola B, a turma experimental, na qual se implementou o projecto de leitura.

Antes do primeiro encontro com a turma experimental, realizaram-se duas reuniões com a professora dessa turma.

A primeira reunião consistiu em dar à professora algumas informações sobre o projecto a implementar.

Deste modo, a segunda reunião serviu para confirmar a participação de todos os alunos, de acordo com a autorização assinada dos encarregados de educação, no nosso projecto. Nesta reunião, entregou-se, ainda, um dossier com informação relacionada com o tipo de estudo que estávamos a realizar, os nossos objectivos bem como os conceitos a desenvolver com os alunos. Esse dossier deveria ficar exposto, até ao fim do projecto, na sala de aula, de fácil acesso, quer pela professora quer pelos alunos, sendo actualizado, a nível de informação que se considerasse necessária e relevante. Foi também explicado

todo o procedimento do nosso projecto, contribuindo assim para a formação da professora colaboradora.

Conforme orientações nossas, a professora da turma experimental, numa situação de sala de aula explicou, de forma mais sucinta e com uma linguagem adaptada ao nível dos alunos, a informação relacionada com o projecto a desenvolver, indicando-lhes que haveria um dossier de informação sempre presente na sala de aula, o qual eles poderiam consultar. Esta aula formativa foi desenvolvida depois de terem sido aplicados os questionários pré teste e de ter sido elaborada a composição: “O que eu gosto de ler”, que também suportava a mesma função de pré teste.

Desta forma, num primeiro encontro com a turma experimental, aquando a aplicação dos questionários, os alunos já possuíam uma noção do que seriam os objectivos do projecto bem como tinham clarificados os conceitos a ele subjacente, nomeadamente, sobre a leitura extensiva, de forma silenciosa. Assim, e após uma reflexão com os alunos sobre a leitura e seus hábitos e gostos de leitura, passou – se à explicação dos procedimentos do projecto: “Clube da Leitura Silenciosa”.

O Clube da Leitura Silenciosa foi constituído por todos os alunos pertencentes da turma experimental, com a sua concordância e vontade. Assim, e antes da implementação do projecto propriamente dito, os alunos elaboraram um documento, onde ficaram escritas as regras do Clube da Leitura Silenciosa. (ver anexo 3) Estas regras, elaboradas por todos os alunos, com a nossa colaboração, foram transcritas para uma cartaz que foi afixado, num canto da sala onde estava uma caixa e uma estante preparadas para acolher os livros que seriam utilizados neste projecto. Cada aluno tinha que levar, pelo menos um livro, pelo que muitos trouxeram dois ou mais livros para o nosso clube. Outros livros foram ainda levados por nós, que foram colocados na referida caixa que foi, por eles, apelidada de caixa do tesouro (o tesouro constituído por livros).

Estipuladas as regras do Clube da Leitura Silenciosa, foram entregues os cartões de associados do clube (ver anexo 5) e dadas as indicações relacionadas com o mesmo. Foi explicado que, por razões de anonimato, seria atribuído a cada aluno um número de leitor, pelo que deveriam memorizá-lo e utilizá-lo sempre que precisassem de se identificar. Foi também entregue,

ainda, um separador de livros com o lema do clube: “Para melhor entenderes, em silêncio deves ler” (ver em anexo 6)

Para requisitar um livro, era necessário preencher a folha de requisição (ver anexo 7), tendo sido explicada o seu modo de preenchimento.

Era entregue, em simultâneo, um formulário sobre o livro requisitado, que os alunos deveriam preencher e entregar na altura da devolução do livro. Esse formulário (anexo 8) foi lido em voz alta por nós e foram dadas algumas explicações sobre como deveriam obter alguns dos dados pedidos, principalmente a nível de dados de bibliografia, isto é, por exemplo os autores, a data da edição, a editora, entre outros dados.

Depois de dadas todas as explicações, e tendo todos os alunos requisitados os livros por eles escolhidos passava-se ao desenvolvimento da actividade da leitura. Assim, em total silêncio, os alunos mergulhavam os seus olhares em livros na ânsia de procurar divertimento, novidade e magia.

Iremos proceder a uma breve explicação sobre estes formulários que, não constituindo instrumento de recolha de dados “oficial” não deixa de nos fornecer algumas informações importantes sobre os leitores, seus gostos e hábitos que, são aliás, parte da problemática em estudo. Deste modo, pretendemos apresentar, mais adiante, as informações que nos parecerem mais relevantes, numa perspectiva de complementar as nossas ideias e conclusões (cf. Conclusões).

Numa primeira parte do formulário, designada por “identificação do Livro”, é pedido ao aluno que identifique certos dados do livro escolhido como por exemplo: nome do livro, autores, n.º de páginas, local de edição, editora, tipo de livro. Esta parte permite ao aluno manusear o livro, procurando informações relacionadas com a identificação do próprio livro, dados necessários para uma referência bibliográfica.

Após a parte da identificação do livro, iniciam-se as questões. Estas questões estão divididas em vários temas relacionados com a leitura. Assim, da questão 1 até à questão 5, abordam-se questões de carácter de gosto pessoal em relação ao livro requisitado. As questões 5 e 6 têm como principal objectivo saber se os leitores leram realmente o livro. Assim, a questão 7 até à questão 9 é abordado o tema dos hábitos de leitura, pelo que as questões 10 e 11 prendem-se com as estratégias utilizadas pelo leitor face a possíveis

dificuldades encontradas na leitura do livro. A questão 12, mostra-nos se o aluno adquiriu algum tipo de aprendizagem. A última questão é um espaço para a expressão da opinião ou ideias do leitor.

O nosso projecto foi implementado durante parte do ano lectivo de 2004 /2005. Assim, as sessões do Clube da Leitura Silenciosa iniciaram a 17 de Março e terminaram a 24 de Junho de 2005. Eram desenvolvidas todas as sextas-feiras, excepto no dia 18 de Março, por ser o último dia antes das férias lectivas da Páscoa antecipando para o dia 17 de Março, no dia 10 de Junho, que por ser feriado também foi antecipado para o dia 9 de Junho e no dia 25 de Junho que por ser o último dia de aulas do ano lectivo foi antecipado para o dia 24 de Junho. Foram realizadas 13 sessões que ocorreram entre as 14h e as 15h.

A professora titular da turma esteve sempre presente e interveio sempre que assim se justificou.

Iremos apresentar de uma forma sucinta a descrição de cada sessão realizada.

### 3.7.1 SESSÕES DO “CLUBE DA LEITURA SILENCIOSA”

Sessão n.º 1

Data: 17/03/2005 Hora: 14h – 15h

N.º de alunos: 15 Faltas: 0

<b>Descrição da sessão</b>
<p>Iniciámos a primeira sessão com a nossa apresentação e com a explicação da nossa presença.</p> <p>Depois foi solicitado que os alunos se apresentassem, dizendo o nome e a idade.</p> <p>Feitas as apresentações, trocaram-se algumas opiniões em relação ao gosto e hábitos de leitura dos alunos.</p> <p>Foram escritas, no quadro, algumas palavras que os alunos iam referindo relacionadas com a temática da leitura (Brainstorming), Partiu-se de algumas palavras para clarificar alguns conceitos referidos e explicar outros que nos interessava referenciar, como é o caso da leitura extensiva, silenciosa e estratégias de leitura.</p> <p>Clarificados alguns conceitos e esclarecidas algumas dúvidas pelos alunos questionadas, passámos à apresentação do nosso projecto “Clube da Leitura Silenciosa”.</p> <p>Apresentado o projecto, foi solicitado aos alunos que pensassem em regras</p>

para o bom funcionamento do Clube da Leitura Silenciosa. Essas regras foram escritas no quadro e foi pedido a um aluno (B03) que as escrevesse numa folha com o intuito de as passar para um cartaz que deveria ser afixado na sala de aula. Assim, e de acordo com uma das regras do Clube, foi solicitado aos alunos que trouxessem para a próxima sessão um ou dois livros de casa para que, durante o tempo da realização do projecto, pudessem ser emprestados e lidos pelos associados do Clube, ou seja a turma experimental. Foi ainda indicado que os alunos seriam identificados através de um código: o seu número de ordem da lista dos alunos da turma.

Quadro 3 – Descrição da 1ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa

Sessão n.º 2

Data: 8/4/2005

Hora: 14h – 15h

N.º de alunos: 15

Faltas: 0

### **Descrição da sessão**

Nesta sessão, elaborou-se o cartaz das “Regras do Clube da Leitura Silenciosa”, de acordo com o que tinha sido dito, pelos alunos, na sessão anterior.

Foram entregues os cartões de leitor/associado do Clube da Leitura Silenciosa, fazendo-se uma explicação da sua função. Além do número identificador do leitor, o cartão apresenta um espaço com linhas para o leitor ir escrevendo o nome do livro requisitado, assim como a data da sua requisição e a data da entrega. O cartão de leitor deveria ser sempre colocado (preso na roupa) durante a realização das sessões do Clube da Leitura silenciosa.

Foi, ainda, apresentada e explicada a folha da requisição do livro bem como o formulário que os alunos deveriam preencher e entregar simultaneamente com a devolução do livro.

Foi estabelecido que as sessões teriam início cinco minutos antes da hora marcada, para se poder proceder à escolha dos livros e sua requisição, bem como à entrega dos mesmos.

Também ficou combinado que em todas as sessões haveria um membro leitor do clube encarregue de entregar os cartões de leitor, no início da sessão e de os recolher no final; assim como auxiliar na arrumação dos livros.

Quadro 4 – Descrição da 2ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa

Sessão n.º 3

Data: 15/4/2005

Hora: 13h 55m – 15h

N.º de alunos: 15

Faltas: 0

### **Descrição da sessão**

Antes do início da escolha e requisição dos livros, que foi feita por três alunos de cada vez, foi entregue um marcador com o lema do Clube para que os leitores o utilizassem na sua leitura.

Foi alertado que ao requisitarem um livro, além da folha de requisição que deveriam preencher, na altura, levariam a folha do formulário relacionado com o livro lido (a entregar, preenchido, na altura da devolução do livro requisitado); deveriam, também, escrever nos seus cartões de leitores (anteriormente entregues por um dos leitores do clube) o título do livro bem como a data da requisição.

Após todo o processo de requisição de livros, iniciou-se o momento da leitura silenciosa. Nos primeiros minutos foi um pouco difícil ficarem em silêncio; queriam mostrar os livros que tinham trazido e que tinham sido requisitados pelos colegas, bem como mostrar os livros que tinham escolhido. Toda a ansiedade de um primeiro momento foi-se atenuando, estabelecendo-se, por fim, um clima de calma e silêncio. Bem, quase silêncio uma vez que alguns alunos sentiram dificuldade em ler em silêncio começando a ler com voz baixa.

Não houve nenhum aluno que terminasse de ler o livro requisitado até ao fim do tempo da sessão. Desta forma, e à excepção do leitor n.º 15 (que não tinha autorização para isso) os leitores levaram os livros para casa, com a responsabilidade de cuidar deles, de praticar leitura silenciosa e de os trazer na próxima sessão.

Quadro 5 – Descrição da 3ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa

Sessão n.º 4

Data: 22/4/2005

Hora: 13h55m – 15h

N.º de alunos: 15

Faltas: 0

### **Descrição da sessão**

Os cartões de leitor foram entregues pelo membro correspondente. Procedeu-se à devolução de alguns livros, e respectivos formulários, podendo os leitores requisitar novos livros.

Desta forma, os leitores que tinham entregue os livros, puderam, dois a dois, escolher outros livros e requisitá-los.

Os livros devolvidos foram colocados novamente na estante.

Todos os alunos trouxeram os livros requisitados na sessão anterior. Assim, tiraram os seus livros da mochila e leram silenciosamente.

Durante esta sessão alguns leitores terminaram de ler os livros requisitados pelo que, depois de respondido o formulário respectivo, ainda puderam requisitar outros livros.

Quadro 6 – Descrição da 4ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa

Sessão n.º 5

Data: 29 /4/2005

Hora: 13h55m – 15h

N.º de alunos: 15

Faltas: 0

### **Descrição da sessão**

Entregaram-se os cartões de leitores que os colocaram.  
Alguns leitores entregaram os livros requisitados e respectivos formulários pelo que puderam requisitar novos livros; a requisição dos livros foi feita dois a dois para que houvesse o mínimo de barulho, uma vez que os restantes leitores já tinham iniciado a sua leitura silenciosa.  
Procedeu-se à leitura silenciosa.

Quadro 7 – Descrição da 5ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa

Sessão n.º 6

Data: 6/5/2005

Hora: 13h55m – 15h

N.º de alunos: 15

Faltas: 0

### **Descrição da sessão**

Entrega dos cartões de leitor do clube da leitura silenciosa  
Esta sessão correu normalmente com a requisição de mais alguns livros e entrega de outros tantos.  
Os alunos leram de forma silenciosa.

Quadro 8 – Descrição da 6ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa

Sessão n.º 7

Data: 13 /5/2005

Hora: 13h55m – 15h

N.º de alunos: 15

Faltas: 0

### **Descrição da sessão**

Entrega dos cartões de leitor.  
Só dois leitores entregaram livros pelo que os restantes continuaram a ler silenciosamente, os livros que já tinham.

Quadro 9 – Descrição da 7ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa

Sessão n.º 8

Data: 20 /5/2005

Hora: 13h55m – 15h

N.º de alunos: 15

Faltas: 0

<b>Descrição da sessão</b>
Entrega dos cartões. Nesta sessão, seis leitores entregaram os livros requisitados e respectivos formulários preenchidos. Os leitores leram em silêncio os seus livros.

Quadro 10 – Descrição da 8ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa

Sessão n.º 9

Data: 27 /5/2005

Hora: 13h55m – 15h

N.º de alunos: 15

Faltas: 0

<b>Descrição da sessão</b>
Entrega dos cartões de leitores. Alguns leitores entregaram os livros requisitados e seus formulários, procedendo à requisição de novos livros. Leitura silenciosa.

Quadro 11 – Descrição da 9ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa

Sessão n.º 10

Data: 3 /6/2005

Hora: 13h55m – 15h

N.º de alunos: 15

Faltas: 0

<b>Descrição da sessão</b>
Entrega dos cartões de leitor.  Alguns leitores devolveram os livros requisitados, requisitando outros.  Leitura silenciosa

Quadro 12 – Descrição da 10ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa

Sessão n.º 11

Data: 9/6/2005

Hora: 13h55m – 15h

N.º de alunos: 15

Faltas: 0

### **Descrição da sessão**

Esta sessão era para ser realizada no dia 10 de Junho, sexta-feira mas foi alterada para o dia anterior, visto o dia 10 de Junho ser feriado. Nesta sessão chamou-se a atenção para os livros que nunca eram requisitados, tentando salientar algumas características que pudessem motivá-los para a sua leitura.

Quadro 13 – Descrição da 11ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa

Sessão n.º 12

Data: 17 /6/2005

Hora: 13h55m – 15h

N.º de alunos: 14

Faltas: 1

### **Descrição da sessão**

Nesta sessão procedeu-se à realização do cloze. Após a explicação desta técnica, realizou-se, individualmente, o preenchimento de espaços em branco de um texto, adequado ao nível dos alunos. Após esta actividade, a sessão continuou com leitura silenciosa

Quadro 14 – Descrição da 12ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa

Sessão n.º 13

Data: 24 /6/2005

Hora: 13h55m – 15h

N.º de alunos: 15

Faltas: 0

### **Descrição da sessão**

Sendo a última sessão foi pedido aos alunos que entregassem todos os livros que estavam requisitados, juntamente com os formulários. Procedeu-se à entrega dos livros aos respectivos donos. Elaborou-se um cartaz, que foi afixado, ao lado do cartaz das regras do Clube da Leitura Silenciosa, sobre os livros requisitados que os leitores mais gostaram de ler; escrevendo à frente uma frase de opinião sobre o mesmo.

Assim, todos os alunos participaram nesta actividade. Analisou-se o cartaz, que foi o início de uma pequena conversa sobre esta experiência pretendendo saber qual o balanço/ avaliação deste projecto.

Num tom de despedida, todos gritámos o lema do clube: “Para melhor entenderes, em silêncio deves ler”. Deste modo, e por entre promessas de que iriam continuar a ler livros, em silêncio, vários alunos/leitores pediram-nos para que o projecto se repetisse para o ano.

Quadro 15 – Descrição da 13ª sessão de leitura do Clube da Leitura Silenciosa

### 3.8 Instrumentos utilizados para a recolha de dados

Para efectuarmos a recolha de dados para o nosso estudo procedemos à aplicação de questionários, com questões relacionadas com a leitura, à realização de composições, com o tema “O que eu gosto de ler” e na turma experimental aplicou-se uma técnica de leitura designada Cloze.

Segue-se a calendarização dos questionários, das composições e do cloze (no caso da turma experimental), que foi sugerida e aceite pelas professoras. Na turma B foi ainda definida uma data para a aplicação do “cloze”.

Turma Controlo – A				Turma Experimental – B				
Datas	Datas	Datas	Datas	Datas	Datas	Datas	Datas	Datas
1º Q	2º Q	1ª C	2ª C	1º Q	2º Q	1ª C	2ª C	Cloze
16/03/05	24/06/05	16/03/05	23/06/05	15/03/05	22/03/05	16/03/05	23/06/05	17/06/05

Quadro 16 - Calendarização da aplicação dos questionários (pré e pós testes), composições (pré e pós testes) e *clozes* na turma experimental.

Procederemos, em seguida, à descrição detalhada dos instrumentos utilizados no decorrer deste estudo.

#### 3.8.1 Questionários

Foram aplicados dois questionários idênticos antes e depois da implementação do nosso projecto, servindo, assim, de pré e pós – teste. Os questionários foram aplicados nas duas turmas, em situação de sala de aula, em alturas

idênticas, diferenciadas por um ou dois dias, como se pode ver no quadro de calendarização realizado anteriormente.

Os questionários foram entregues pela professora titular da turma, sob a nossa orientação e presença. De acordo com as nossas directrizes, a professora leu todas as questões em voz alta, de forma a facilitar a leitura e compreensão das mesmas, tendo em conta que são alunos do 3º ano de escolaridade. Em nenhuma das turmas foi solicitada, por nenhum aluno, qualquer tipo de esclarecimento. Foi estabelecido o tempo limite do preenchimento do questionário em vinte minutos. Em ambas as turmas, todos os alunos preencheram os questionários antes do tempo estabelecido.

A realização deste questionário atendeu a uma precisão clara dos objectivos, identificando-se o tema e os conceitos a ele subjacentes e delimitada a população – alvo, conjunto de pessoas onde se recolheu a amostra. Apesar de ter sido realizado por nós, a elaboração deste questionário foi feita a partir da análise de vários estudos, apresentados nesta área, nomeadamente “A critical Approach to EFL reading – Reading for change in portuguese secondary schools, de M. J. Sá Correia em 1993; “Os Jovens e a leitura nas vésperas do século XXI” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada em 1993; “Hábitos de leitura em Portugal: inquérito sociológico” de Eduardo Freitas e Maria de Lurdes dos Santos em 1992, entre outros.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1988, p. 188-189), o inquérito por questionário serve para quantificar, descrever e interpretar uma multiplicidade de dados e proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação. É, importante, triangular os dados obtidos por estes instrumentos que foram aplicados antes e depois do projecto de formação e compará-los com a turma de controlo.

Com este questionário pretendeu-se adquirir essencialmente, informação sobre os hábitos e gostos de leitura dos alunos, a concepção e percepção que têm da leitura e a sua relação com a aprendizagem, a frequência com que desenvolvem esta competência, nomeadamente a leitura extensiva silenciosa, as estratégias de leitura que adoptam e quais as actividades de leitura que os alunos desenvolvem, em contexto fora de sala de aula, podendo verificar-se a motivação e autonomia dos alunos perante a leitura. Todos estes dados se

relacionam e se integram na problemática da nossa investigação (as hipóteses do estudo (cf. 3.3)

O questionário foi sujeito a uma testagem prévia aplicado a 10 alunos do 3º ano, de uma turma diferente, de uma escola diferente, não pertencendo ao estudo. Deste modo, tivemos em conta, determinados aspectos, como Gil (1999, p. 137-138) refere, como a introdução do questionário, a clareza e precisão do termos, a forma de questões, o seu desmembramento e ordem, a detecção das dificuldades, a fim de se obterem informações sobre os obstáculos encontrados. Assim, procedeu-se às correcções e a reajustamentos sugeridos, de modo a assegurar a validade e a precisão dos questionários.

De acordo com Ghiglione e Matalon (1997), tivemos em atenção a constituição e caracterização da amostra (a quem vai ser aplicado o questionário) (cf. 3.6) pelo que considerámos os seguintes pontos:

- a utilização de um tipo de linguagem simples, clara e compreensível para que os alunos fossem capazes de ler e perceber bem as questões;
- o número de questões, uma vez que se o questionário for demasiado longo, há mais probabilidades de os sujeitos não responderem às questões, desinteressarem-se, dando respostas incompletas, impensadas ou simplesmente não responderem;
- o tempo que dispunham para preencherem o questionário (máximo 30 minutos);
- a apresentação gráfica (como por exemplo o tipo e tamanho da letra, os espaços adequados para as perguntas de resposta aberta) para facilitar o preenchimento dos questionários;
- a introdução de um desenho alusivo ao tema de forma a “ilustrar” o questionário, tornando-o mais atraente e adequado a estes alunos;
- o tipo de questões, não devem ser realizadas questões demasiado pessoais (morais, políticas, religiosas...), apresentando uma ordem lógica de elaboração
- na introdução dos questionários, tentámos clarificar a finalidade dos mesmos e explicámos o anonimato dos respondentes, bem como as directrizes específicas para o preenchimento dos mesmos.

Os questionários podem ser compostos por questões abertas, questões fechadas ou pelas duas formas:

“- as questões *abertas* às quais a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos, sendo aquilo que diz integralmente anotado pelo entrevistador” (Ghiglione e Matalon, 1997, p. 115). Estas formas de questões constituem uma fonte de material de resposta bastante rica e espontânea, uma vez que não obedece a determinados condicionalismos como acontece com as respostas fechadas.

“- as questões *fechadas*, onde se apresenta à pessoa, depois de se lhe ter colocada a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis dentro as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar.” (Ibidem)

No entanto, perante esta forma de questões, a instrução de resposta pode apresentar-se de formas diferentes, sendo as mais frequentes:

- “- indicar a *resposta* mais adequada;
- indicar *várias respostas*, sendo *livre* o número de respostas possíveis;
- indicar *várias respostas*, sendo *fixo* o número de respostas possíveis;
- *ordenar todas* as respostas , da menos à mais adequada;
- *ordenar as n* (número fixado) *respostas* mais adequadas.” Ghiglione e Matalon, 1997, p. 116)

Na realização dos nossos questionários, optou-se por indicar a possibilidade de escolher o número *livre* de respostas possíveis, considerando-se o mais adequado face às questões elaboradas e possíveis situações dos alunos.

### **3.8.2 Composições**

Foi solicitado a ambas as professoras – quer da turma experimental quer a turma de controlo - que pedissem aos seus alunos a elaboração da composição “O que eu gosto de ler” (pré e pós – testes), antes e depois do projecto, em contexto de sala de aula, num ambiente normal, solicitando, no entanto, que as composições fossem elaboradas sem qualquer tipo de ajuda ou influência, para que se tornassem em documentos de recolha de dados

válidos. Essas composições deveriam ser avaliadas pela professora de cada turma, segundo os critérios negociados e tendo em consideração as competências desenvolvidas no nível dos alunos, ou seja, a nível de 3º ano de escolaridade.

Informaram-se as professoras que, com o objectivo de garantir o anonimato dos intervenientes neste estudo, os alunos seriam identificados através de um número de código, o número de ordem da lista dos alunos de cada turma. No entanto, na turma A, seriam designados por aluno n.º 1, aluno n.º 2, etc; enquanto que na turma B – turma experimental, seria leitor n.º 1; leitor n.º 2 e por aí adiante.

As composições realizadas pelos alunos tiveram duas grandes finalidades: recolher dados relativos aos gostos e hábitos de leitura, podendo, assim, haver um cruzamento de dados, e proceder a uma análise de conteúdo com o objectivo de verificar o desenvolvimento de competências específicas, relativas ao 3º ano de escolaridade, e que se interrelacionam com a competência da leitura. Desta forma, as composições, como já foi referido, foram avaliadas e corrigidas pelas professoras das turmas, de acordo com os critérios negociados, e em concordância com as competências gerais e específicas do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico. Assim, os critérios negociados e utilizados por ambas as professoras foram: a imaginação, criatividade, exposição de ideias, sequência lógica de raciocínio, fluidez na construção de frases, riqueza vocabular, correcção ortográfica, sentido crítico e relação do tema consigo próprio. Sendo a avaliação no 1º ciclo não quantitativa, como refere o Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de Julho, no ponto n.º 27 relativo à avaliação do 1º ciclo, não foram quantificados os critérios avaliados, pelo que só nos foi entregue a nota qualitativa global (“soma” da avaliação qualitativa dos critérios acima mencionados) em cada composição.

### **3.8.3 Cloze**

O Cloze é considerado como uma técnica de leitura, também utilizado como técnica de ensino. Criada por Taylor em 1953 é usada como técnica de ensino desde 1970. Consiste, na sua variedade mais clássica, na omissão sistemática

de palavras num texto ("fixed-ratio method") e a sua substituição por espaços em branco que os alunos deverão preencher. É hoje considerada como uma das técnicas essenciais para a previsão dos sentidos textuais subsequentes. Tais previsões são essenciais para compreensão da leitura.

Apesar de ser utilizada com pouca frequência no 1º ciclo, esta técnica está referida, de forma muito sucinta e subentendida, no programa curricular do 1º ciclo do Ensino Básico, no Bloco de Aprendizagem de Língua Portuguesa, no sub - domínio "Comunicação Escrita – 1. desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura enunciada como uma actividade de aprendizagem sob a forma de objectivo de acção: ".Apreender o sentido de um texto no qual foram apagadas ou semiapagadas palavras ou frases." (DEB, 2004, p. 153).

Tendo em conta, e como já foi referido na fundamentação teórica, Goodman (1967) definiu a leitura como um jogo de adivinhação psicolinguística onde o leitor tentava fazer previsões, correctas ou incorrectas, sobre o sentido do texto subsequente. O leitor eficiente será aquele que, de uma forma mais consistente, faz as previsões correctas. Ora com a técnica do Cloze, podemos treinar os nossos alunos a fazer tais previsões encorajando-os a correr riscos, o que significa que, por vezes, as suas previsões poderão estar erradas. Mas também é um facto que frequentemente obtemos informação útil quando os erros surgem. O erro pode, na verdade, constituir uma boa oportunidade para aprendermos (Amaral, 1998).

A técnica de cloze encoraja o leitor a fazer previsões, e os espaços em branco solicitam do aluno a formulação de questões específicas sobre os vocábulos que poderão preenchê-los. Para responder a essas questões e fornecer as palavras em falta os alunos têm de proceder a um trabalho de amostragem do material linguístico impresso, fazer previsões, testar e confirmar as suas hipóteses. Este processo constitui o acto de reconstrução da mensagem do escritor, segundo Goodman (in Bastidas, 1984, p. 21).

Uma estratégia fundamental para a reconstrução da mensagem do escritor consiste em tirar partido da redundância da linguagem - repetições, sinonímia, antonímia, metáforas, exemplos, definições, pormenores, comparações, factos, interpretações. Estes contextos colocam à disposição do leitor fontes alternativas para o significado de uma palavra não familiar. Por outro lado, no processo de preenchimento dos espaços em branco, o aluno é solicitado a

utilizar todo o seu conhecimento adquirido, bem como a redundância da linguagem. Como é salientado por autores diversos, a compreensão do todo pode contribuir para a compreensão das partes e as palavras não familiares são frequentemente decifradas e mesmo aprendidas neste contexto. Quando esta técnica é utilizada, os alunos são conduzidos através do texto como um todo, e as chaves necessárias para a obtenção do sentido têm de ser sistematicamente procuradas em todo o texto e não apenas nos itens específicos em que, pontualmente, os seus olhos estão fixados. Na verdade, o que acontece é que os nossos olhos, no acto de ler, progridem e regridem para obter a informação visual que é transmitida ao cérebro.

Em exercício de cloze, o leitor necessita de um conhecimento da língua (sistemas semânticos, sintácticos e grafo - fonéticos), de um conhecimento da história ou do tópico sobre que incide a sua leitura, e também dos factos relatados anteriormente pelo escritor na história que está a ser lida. Estes três factores, adicionados ao conhecimento específico de como ler, constituem o que se designa por informação não visual, essencial para a redução antecipada de incertezas a para a tomada de decisões com base numa informação visual menor.

No nosso estudo foi utilizado o texto “Uma boneca de trapos” de Matilde Rosa Araújo. Este texto foi retirado de um documento descritivo elaborado no âmbito do Estudo “ Uma visão prospectiva da relação Escola /Família /Comunidade” intitulado de *Desenvolvimento da Literacia: os trabalhos de casa* de Maria Adelina Villas – Boas em conjunto com o Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação, em 2000. Neste documento, eram apresentados vários textos para a aplicação da técnica do cloze, pelo que, em colaboração e em concordância com a professora da turma, considerámos este texto o mais adequado ao nível dos alunos da turma experimental.

“The most common procedure for a cloze construction is ‘5-10’ deletion (Oller, 1983, citado por Sá – Correia, 1993, p. 238). Apesar de o texto já ter os espaços em branco definidos, foi feita uma alteração; no primeiro parágrafo optou-se por não haver espaços brancos. Assim, o texto apresenta – se com omissão sistemática da 7<sup>a</sup>, 14<sup>a</sup>, 21<sup>a</sup>, etc. palavras, a partir do segundo parágrafo, não omitindo nenhum vocábulo no último parágrafo, o que é, de

resto, consistente com a teoria de construção de cloze para tarefas de compreensão da leitura. Conseguiram-se, assim, dezassete espaços, naturalmente com níveis de complexidade muito diferenciados.

Os alunos da turma experimental preencheram o “cloze” (anexo 9) no fim do projecto implementado, no final do ano lectivo. Foi explicado que tipo de actividade se iria realizar e o que é que os alunos tinham de fazer. Desta forma, foi lido, primeiramente o título do texto, pelo que se fizeram algumas reflexões e previsões por parte dos alunos, sobre o mesmo. Só depois foi entregue o texto, que os alunos preencheram individualmente. Entregue os clozes, procedeu-se, por nós, a uma análise dos mesmos. Após a análise da chave de previsões que cada aluno atribuiu aos espaços em branco, foram entregues aos alunos os seus clozes e o texto completo, com a chave correcta( anexo 10). Assim, os alunos puderam fazer a comparação, sendo feita uma breve reflexão sobre as razões das chaves incorrectas. Esta actividade de comparação e avaliação foi realizada um dia após os alunos terem preenchido os clozes, numa situação de sala de aula. A professora da turma aproveitou esta actividade para recapitular algumas noções de funcionamento da língua, nomeadamente, de gramática.

No capítulo seguinte apresentaremos, analisaremos e discutiremos os dados obtidos pelos instrumentos aplicados

## **Capítulo 4 – Apresentação, análise e discussão dos resultados**

O nosso estudo consistiu na implementação de um projecto pedagógico de leitura extensiva, de forma silenciosa, numa turma (turma experimental) de 3º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, ao longo de aproximadamente quatro meses, desde Março até Junho de 2005, do ano lectivo 2004/2005.

De acordo com o capítulo anterior da metodologia, iremos apresentar os dados recolhidos através dos instrumentos: questionários, clozes e composições. Ao utilizarmos os questionários e os clozes deparamo-nos com a necessidade de os analisar de forma quantitativa para se poder proceder a uma interpretação da situação. No entanto, as composições escritas “O que eu gosto de ler” serão submetidas à análise de conteúdo.

Procederemos, portanto, à apresentação dos dados obtidos iniciando pelos questionários.

### **4.1 Questionários**

O questionário foi analisado pelo programa SPSS, através da estatística descritiva, com o objectivo de perceber a forma como se distribuem os valores nas variáveis e pela análise de inferência estatística para comparação dos valores das respostas dos grupos de controlo e experimental, no pré teste, antes da aplicação do método experimental, para verificar quais as diferenças existentes à partida entre os dois grupos e também foi utilizada a análise de inferência estatística para a comparação dos valores das respostas no pré e pós aplicação do método experimental, para os grupos de controlo e experimental, de forma a verificar quais os comportamentos que se alteraram em cada um dos grupos.

### 4.1.1 Estatística Descritiva

Em termos de estatística descritiva apresentam-se as tabelas de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas, por grupo experimental e de controlo.

#### Grupos

	Frequência	Percentagem
Grupo de controlo	14	48.3
Grupo experimental	15	51.7
Total	29	100.0

Tabela 1 – Frequência do n.º de alunos nos grupos experimental e de controlo

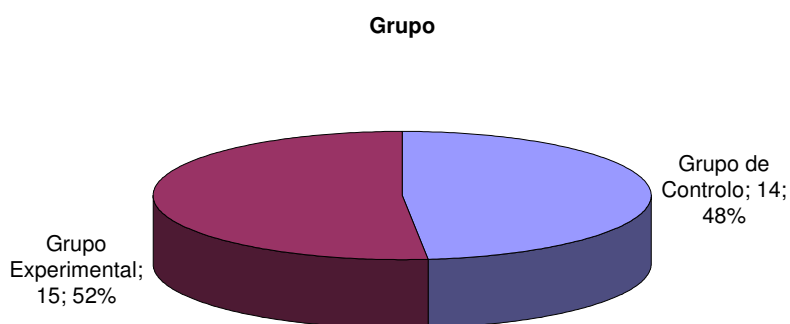


Gráfico 5 – Frequência do n.º de alunos constituintes das turmas experimental e de controlo

A amostra é constituída por 14 crianças do grupo de controlo e 15 do grupo experimental, que a partir daqui serão analisadas como subamostras independentes.

#### 4.1.1.1 Caracterização dos grupos

##### Sexo e Idade

As variáveis em análise são nominais.

Os testes estatísticos servem para averiguar se as diferenças observadas na amostra são estatisticamente significantes, ou seja, se as conclusões da amostra se podem inferir para a população.

Quando estamos perante variáveis deste tipo (nominais e ordinais) e queremos testar se existe alguma relação entre elas, utiliza-se o teste do Qui-Quadrado, em que temos as hipóteses:

- $H_0$ : As duas variáveis são independentes, ou seja, não existe relação entre as categorias de uma variável e as categorias da outra;
- $H_1$ : As duas variáveis apresentam uma relação entre si, ou seja, existe relação entre as categorias de uma variável e as categorias da outra.

Para este caso concreto, pretende testar-se a hipótese de cada par de duas variáveis estarem relacionadas.

- $H_0$ : As variáveis de caracterização são independentes do grupo.
- $H_1$ : As variáveis de caracterização estão relacionadas com o grupo.

Seleccionando o teste Qui-quadrado (*Qui-Square*), obtêm-se os resultados para o teste do qui-quadrado de Pearson, cujos valores importa analisar.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)
Sexo	.279(a)	1	<b>.597</b>	
Idade	.291(b)	1	.590	<b>.682</b>

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.31.

b 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.38.

Tabela 2 – Teste Qui-quadrado

Importa analisar os resultados: o primeiro valor é a estatística do teste qui-quadrado, o segundo valor são os graus de liberdade. O resultado relevante é a significância (valor de prova - *Asymp. Sig. 2-sided*).

Quando existem mais de um quinto de células com frequência esperada inferior a 5, cujo valor máximo só pode ser de 20%, é preciso aplicar o teste do qui-quadrado por simulação de Monte Carlo, que tem por base a geração aleatória de amostras, quando existem classes com reduzida dimensão, que vem obviar ao problema das classes com poucas ou nenhuma observações. Nesse caso considera-se a significância da última coluna, em que se utiliza a simulação de Monte Carlo.

O valor de 5% é um valor de referência utilizado nas Ciências Sociais para testar hipóteses, significa que estabelecemos a inferência com uma probabilidade de erro inferior a 5%.

Quando o valor de prova for inferior a 5% (0,05), rejeita-se a Hipótese Nula, concluindo-se que as duas variáveis estão relacionadas (assinalados a vermelho).

Quando o valor de prova do teste for superior ao valor de referência de 5%, não podemos rejeitar a hipótese nula, de que as duas variáveis são independentes, ou seja, conclui-se que elas não estão relacionadas.

O valor de prova é sempre superior ao valor de referência de 5%, pelo que não se rejeita (aceita-se) a hipótese nula e rejeita-se a hipótese alternativa, ou seja, não existe uma relação entre os grupos experimental e de controlo e as variáveis sexo e idade, as variáveis de caracterização estudadas são independentes dos grupos.

## Sexo

	Grupo de controlo		Grupo experimental	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Feminino	6	42.9	5	33.3
Masculino	8	57.1	10	66.7
Total	14	100.0	15	100.0

Tabela 3 – caracterização dos grupos pelo sexo

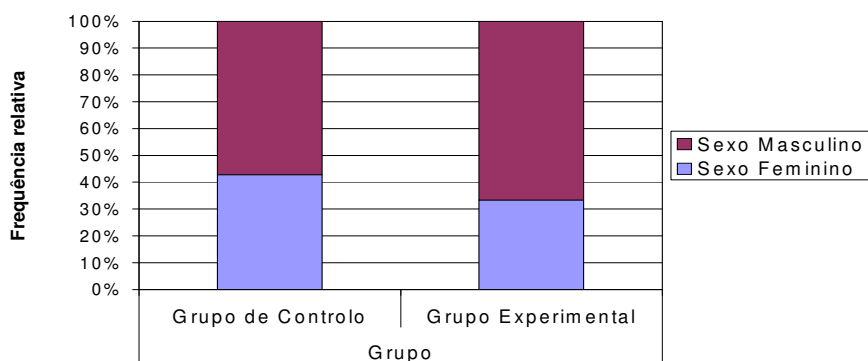


Gráfico 6 – comparação, por sexo, dos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo

Na amostra, em ambos os grupos predomina o sexo masculino, sendo a sua percentagem superior para o grupo experimental, no entanto, as diferenças entre os dois grupos não são significativas, pois o valor de prova do teste do qui-quadrado é de 59,7%.

## Idade

	Grupo de controlo		Grupo experimental	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
8	10	71.4	12	80.0
9	4	28.6	3	20.0
Total	14	100.0	15	100.0

Tabela 4 – caracterização dos grupos pela idade

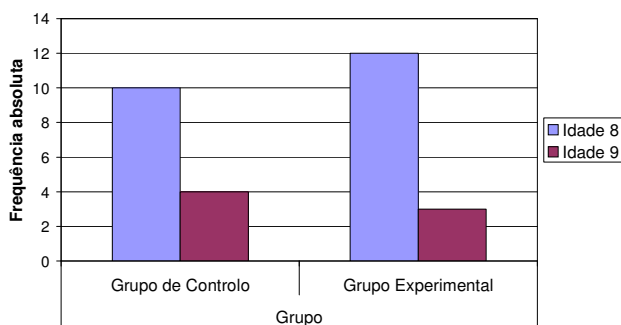


Gráfico 7 – Comparação, por idades, dos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo

Na amostra, em ambos os grupos predominam os 8 anos, sendo a sua percentagem superior para o grupo experimental, no entanto, as diferenças entre os dois grupos não são significativas, pois o valor de prova do teste do qui-quadrado é de 68,2%.

### 4.1.2 Respostas às questões do questionário

#### 1. Como ocupas habitualmente os teus tempos livres?

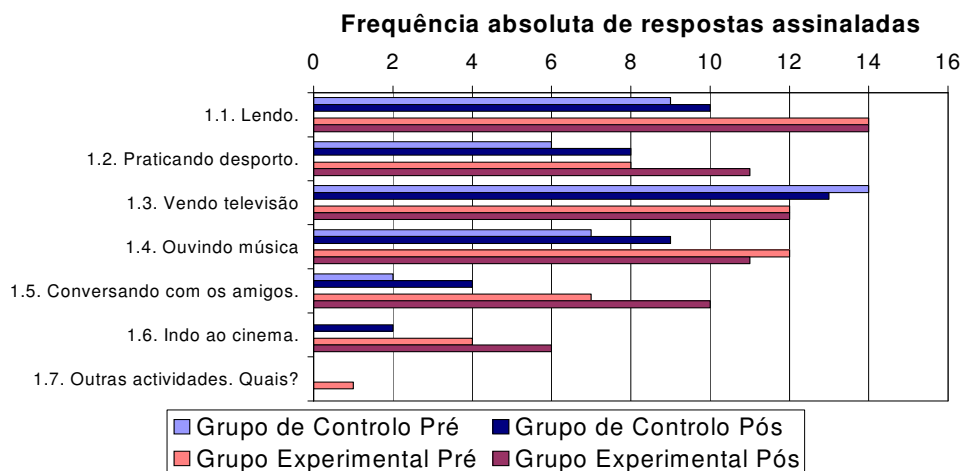


Gráfico 8 – Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 1 do questionário (pré e pós testes)

A análise detalhada destes resultados será realizada em conjunto com a análise de inferência estatística, bem como os resultados das respostas a todas as questões.

Os hábitos de leitura nos *tempos livres* são superiores no grupo experimental. No grupo de controlo, a resposta mais assinalada é *vendo televisão*, seguida de *lendo*, *praticando desporto* e *ouvindo música*, que aumentam do pré para o pós teste.

No grupo experimental, a resposta mais assinalada é *lendo*, seguida de *vendo televisão* e *ouvindo música*.

## 2. O que é para ti ler?

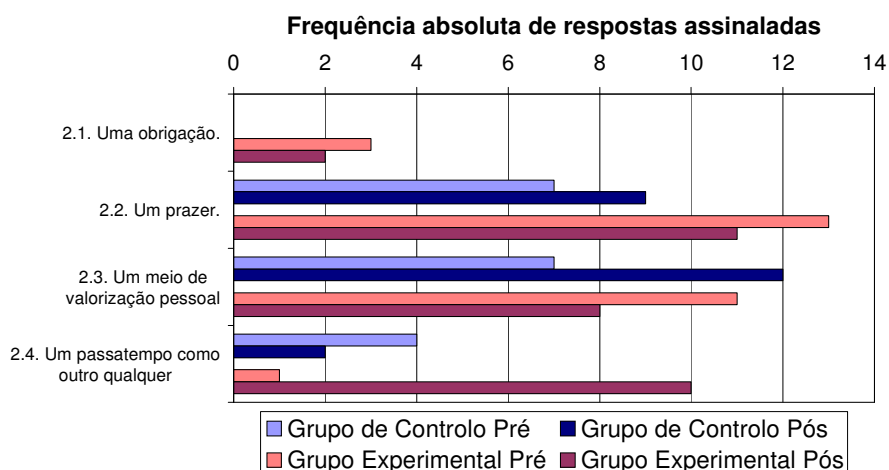


Gráfico 9 – Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 2 do questionário (pré e pós testes)

A resposta: *um prazer* é mais assinalada no grupo experimental.

No grupo de controlo, a resposta mais assinalada é *um meio de valorização pessoal*, seguida de *um prazer*, que aumentam do pré para o pós teste.

No grupo experimental, a resposta mais assinalada é *um prazer*, seguida de *um meio de valorização pessoal*, que diminuem do pré para o pós teste.

### 3. O que costumás ler?

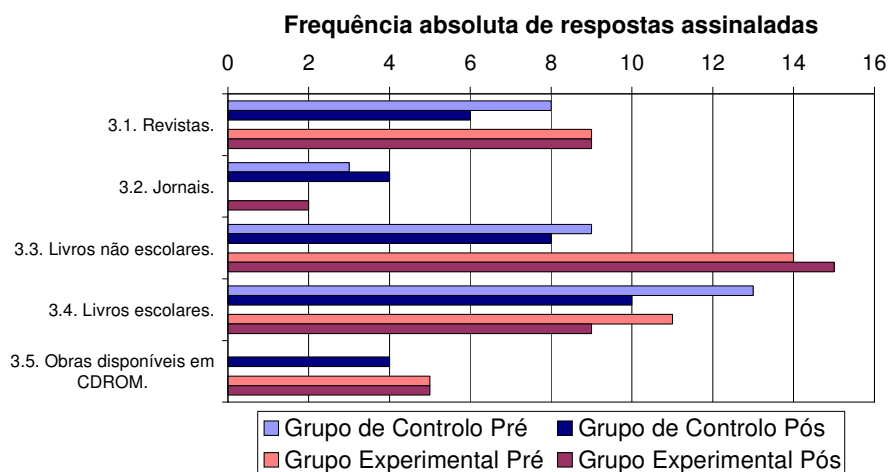


Gráfico 10 – Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 3 do questionário (pré e pós testes)

A resposta *livros não escolares* é mais assinalada no grupo experimental.

No grupo de controlo, a resposta mais assinalada é *livros escolares*, seguida de *livros não escolares* e *revistas*, que diminuem do pré para o pós teste.

No grupo experimental, a resposta mais assinalada é *livros não escolares*, seguida de *livros escolares* e *revistas*.

### 4. Como escolhes os livros que lês?

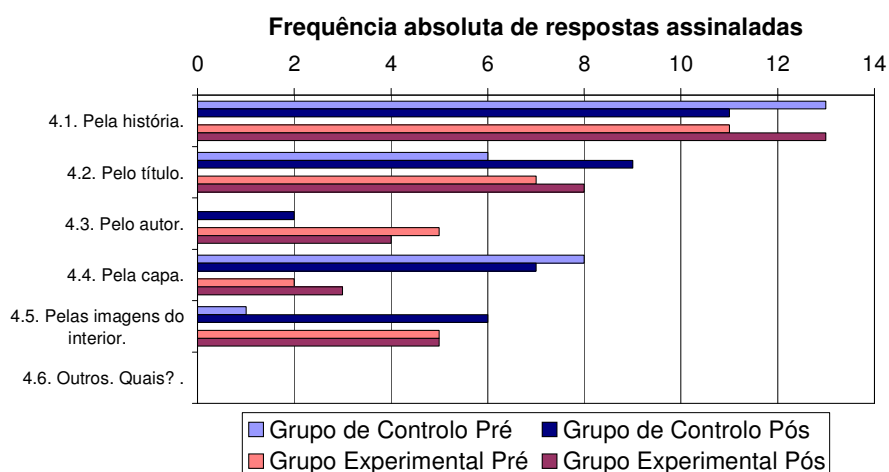


Gráfico 11 – Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 4 do questionário (pré e pós testes)

A resposta *pelo autor* é mais assinalada no grupo experimental, ao contrário de *pela capa*.

No grupo de controlo, a resposta mais assinalada é *pela história*, seguida de *pelo título* e *pela capa*.

No grupo experimental, a resposta mais assinalada é *pela história*, seguida de *pelo título* e *pela capa*, que aumentam do pré para o pós teste.

## 5. Gostas de ler?

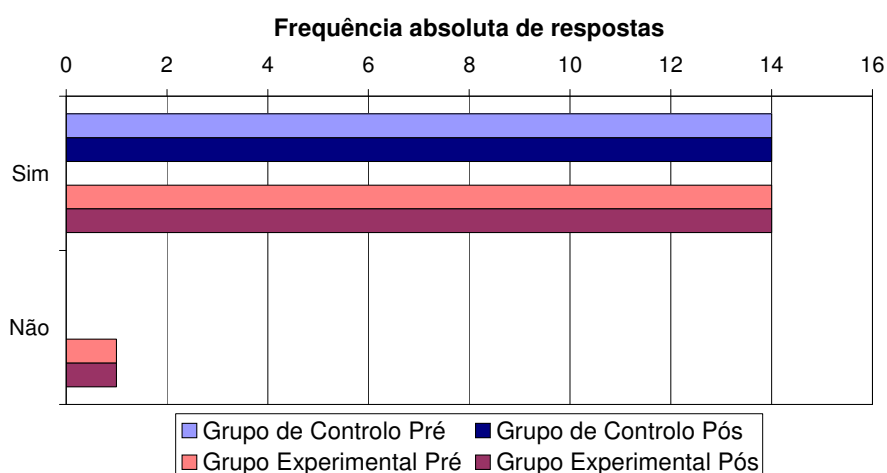


Gráfico 12 – Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 5 do questionário (pré e pós testes)

A quase totalidade das respostas são afirmativas. Apenas no grupo experimental há uma resposta negativa.

### Porquê das respostas afirmativas?

#### Tabela de frequências de respostas

	Grupo de controlo		Grupo experimental	
	Pré	Pós	Pré	Pós
aprender	8	5	12	7
é giro	2		1	
ler faz bem	1			
para ler melhor	2			
porque sim	1			
é muito agradável			1	
não sei porquê			1	
aprender e dá prazer		2		1

aprender e ler faz bem		1		
aprender e ler melhor		2		
aprender e passar o tempo livre		1		
aprender, diversão e falar melhor		1		
leio livros de BD e do Harry Potter		1		
ver os desenhos		1		
aprender e é bom				1
aprender, diversão e concentração				1
é bom				1
é importante				1
falar melhor				1
não sei				1
prazer				1

Tabela 5 – frequência de respostas à questão aberta n.º 5

A diversidade de justificações aumenta do pré para o pós teste, sendo a resposta dominante aprender.

### Porquê da resposta negativa?

A justificação dada é não sei porquê.

## 6. Que tipos de livros preferes ler?

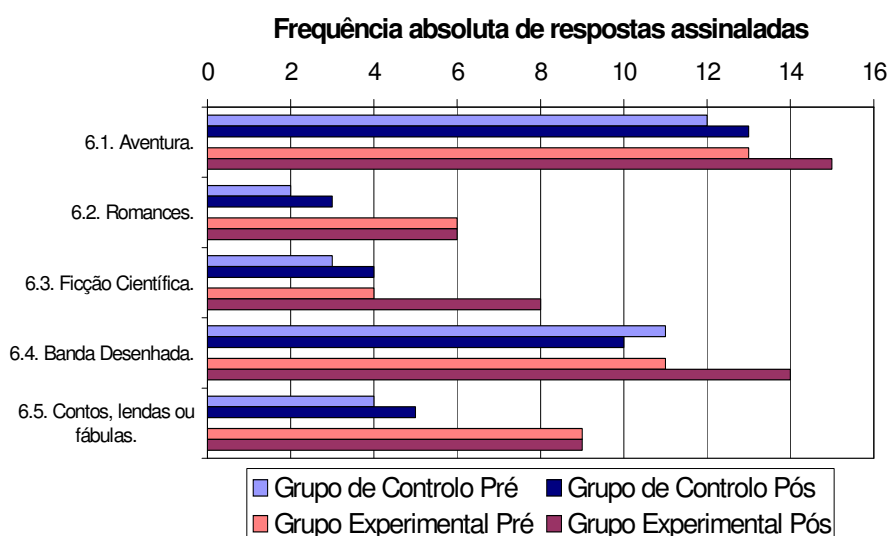


Gráfico 13 – Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 6 do questionário (pré e pós testes)

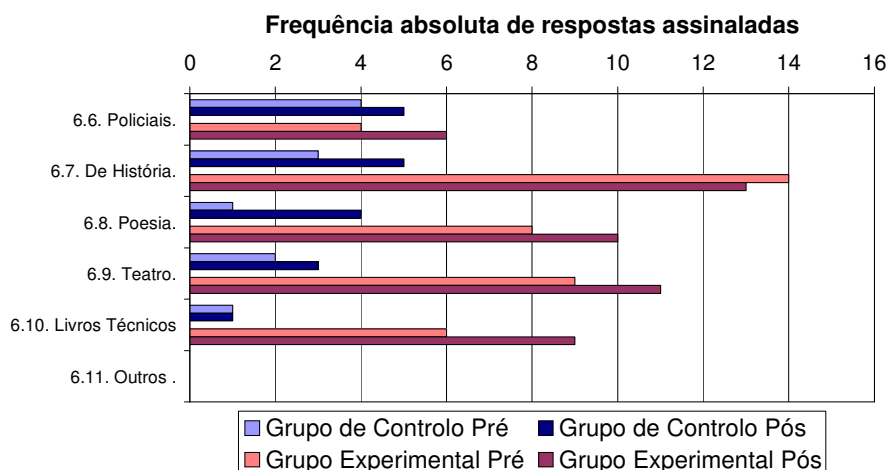


Gráfico 14 – Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 6 do questionário (pré e pós testes) – continuação

*As respostas romances, contos, lendas ou fábulas, de história, poesia, teatro e livros técnicos são mais assinaladas no grupo experimental.*

No grupo de controlo, a resposta mais assinalada é *aventura*, seguida de *banda desenhada*.

No grupo experimental, as respostas mais assinaladas são *aventura, banda desenhada e história*.

## 7. Como são os teus hábitos de leitura?

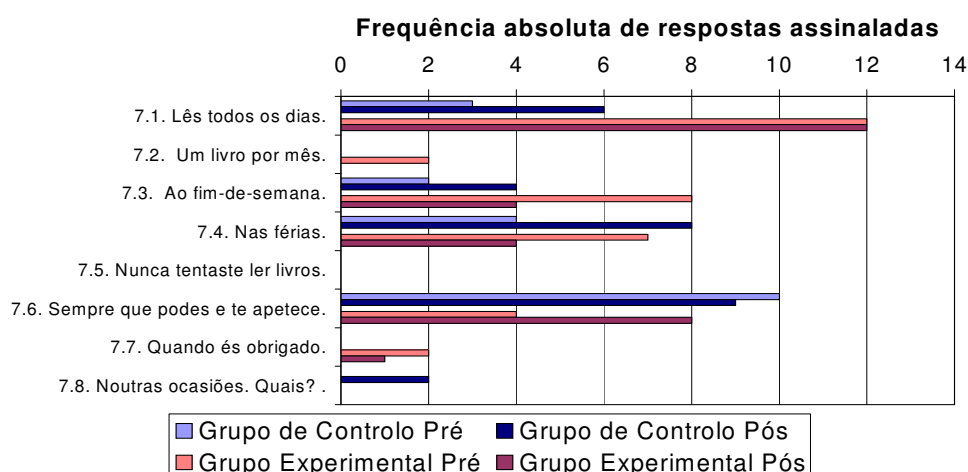


Gráfico 15 – Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 7 do questionário (pré e pós testes)

A resposta *todos os dias* é mais assinalada no grupo experimental.

No grupo de controlo, a resposta mais assinalada é *sempre que podes e te apetece*, seguida de *nas férias e todos os dias*.

No grupo experimental, a resposta mais assinalada é *todos os dias*, seguidas de *aos fins de semana*, nas férias e sempre que podes e te apetece.

## 8. Como costumavas ler?

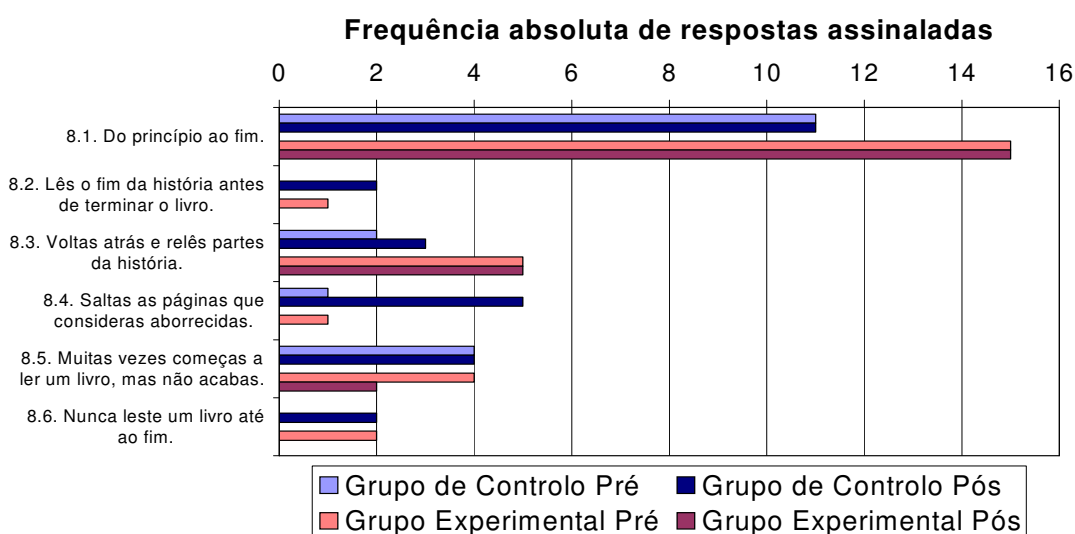


Gráfico 16 – Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 8 do questionário (pré e pós testes)

As respostas do *princípio ao fim* e *voltar a reler* são mais assinaladas no grupo experimental.

No grupo de controlo, a resposta mais assinalada é *do princípio até ao fim*, seguida de outras opções menos assinaladas.

No grupo experimental, a resposta mais assinalada é *do princípio até ao fim*, seguida de outras opções menos assinaladas.

## 9. Quando lêes um livro que tem palavras que não entendes ou não conheces, o que fazes?

A opção *outro* é assinalada por um elemento do grupo de controlo, que diz “*não leio*”, no pré e no pós teste.

A opção *outro* é assinalada por um elemento do grupo experimental, que diz “*continuo a ler*”, no pós teste.

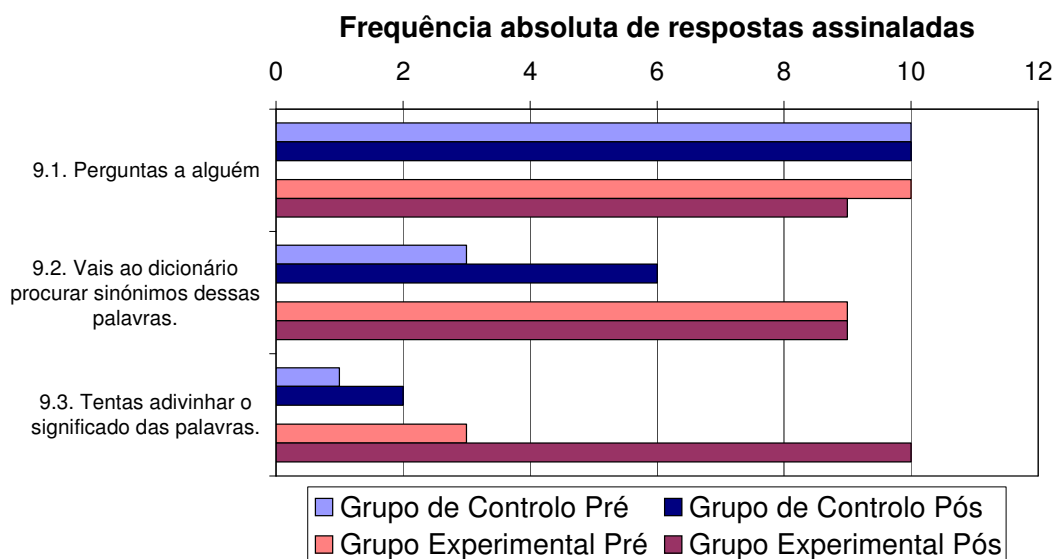


Gráfico 17 – Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 9 do questionário (pré e pós testes)

A resposta *vais ao dicionário* é mais assinalada no grupo experimental. No grupo de controlo, a resposta mais assinalada é *perguntas a alguém*, seguida de *vais ao dicionário*. No grupo experimental, as respostas mais assinaladas são *perguntas a alguém* e *vais ao dicionário*.

## 10. Onde gostas de ler?

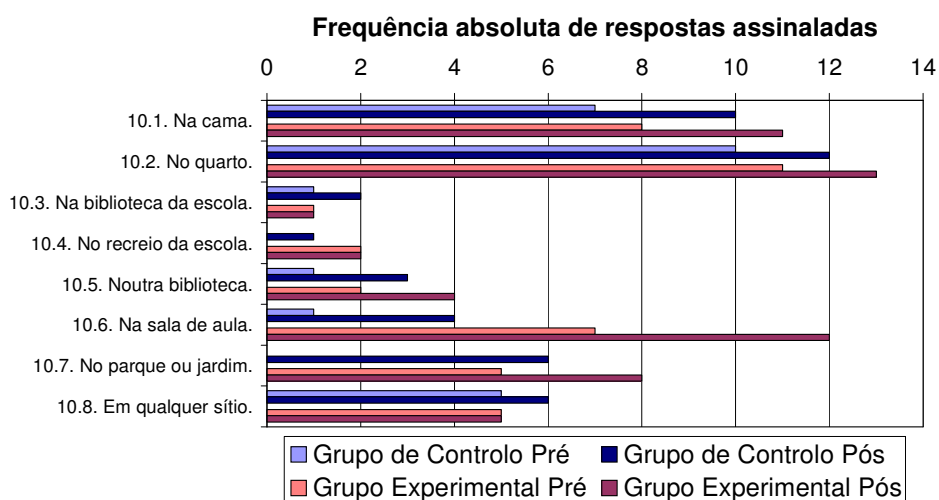


Gráfico 18 – Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 10 do questionário (pré e pós testes)

A resposta *na sala de aula* é mais assinalada no grupo experimental.

No grupo de controlo, a resposta mais assinalada é *no quarto*, seguida de *na cama*.

No grupo experimental, a resposta mais assinalada é *no quarto*, seguida de *na cama* e *na sala de aula*.

## 11. Como preferes ler?

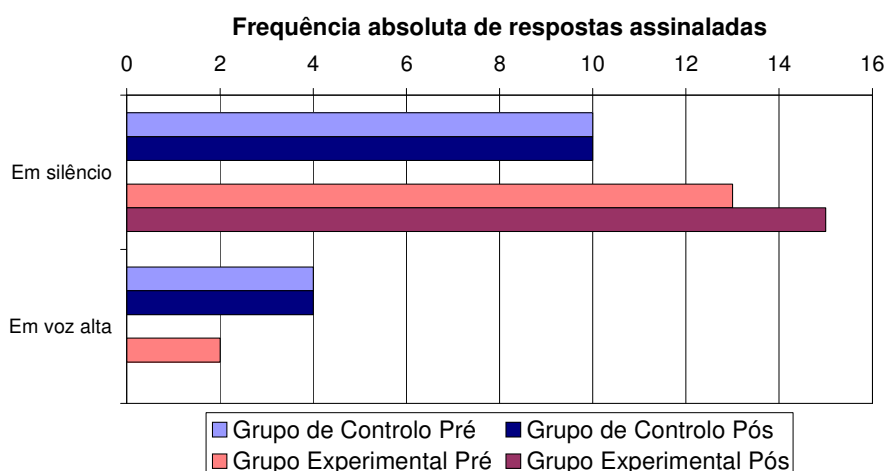


Gráfico 19– Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 11 do questionário (pré e pós testes)

A resposta *em silêncio* é mais assinalada no grupo experimental.

No grupo de controlo, a resposta mais assinalada é *em silêncio*, seguida de *em voz alta*.

No grupo experimental, a resposta mais assinalada é *em silêncio*, sendo *em voz alta* assinalada apenas por dois elementos, no pré teste.

No pré teste todos respondem afirmativamente à questão 12. No pós teste há uma resposta negativa no grupo de controlo e duas respostas negativas no grupo experimental.

Ilustram-se graficamente as justificações das respostas afirmativas:

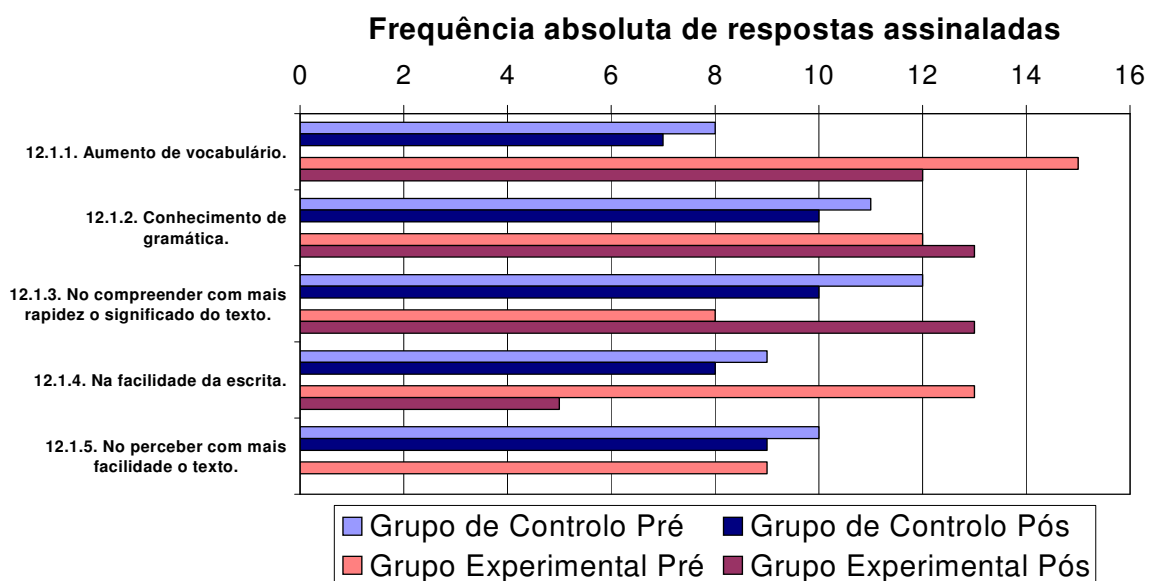


Gráfico 20 – Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 11 do questionário (pré e pós testes) – justificação das respostas afirmativas

A resposta *aumento de vocabulário* é mais assinalada no grupo experimental. No grupo de controlo, as respostas mais assinaladas são *conhecimento de gramática e compreensão do significado*, logo seguidas das outras opções. No grupo experimental, a resposta mais assinalada é *aumento de vocabulário*, seguida de *conhecimento de gramática, compreensão do significado e facilidade da escrita*.

### 13. Assim, percebes melhor quando lês...

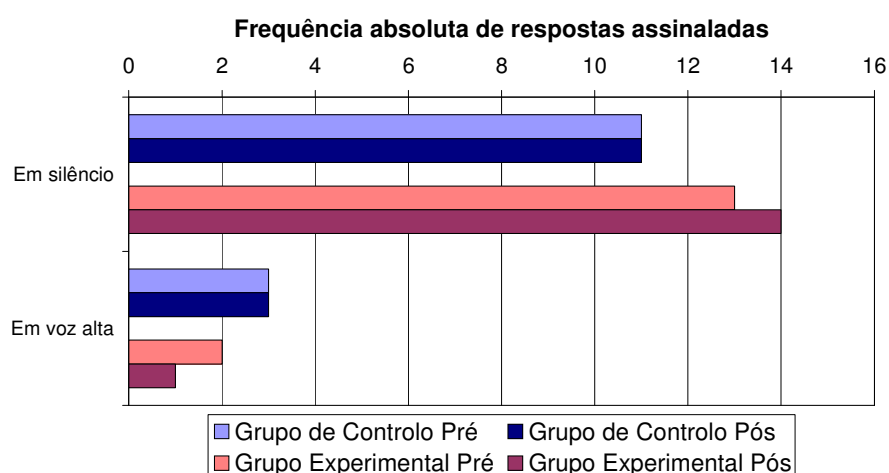


Gráfico 21 – Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 13 do questionário (pré e pós testes)

A resposta *em silêncio* é mais assinalada no grupo experimental.

No grupo de controlo, a resposta mais assinalada é *em silêncio*, seguida de *em voz alta*.

No grupo experimental, a resposta mais assinalada é *em silêncio*, sendo *em voz alta* assinalada apenas por dois elementos, no pré teste e um, no pós teste.

#### 14. Quantos livros lê por ano?

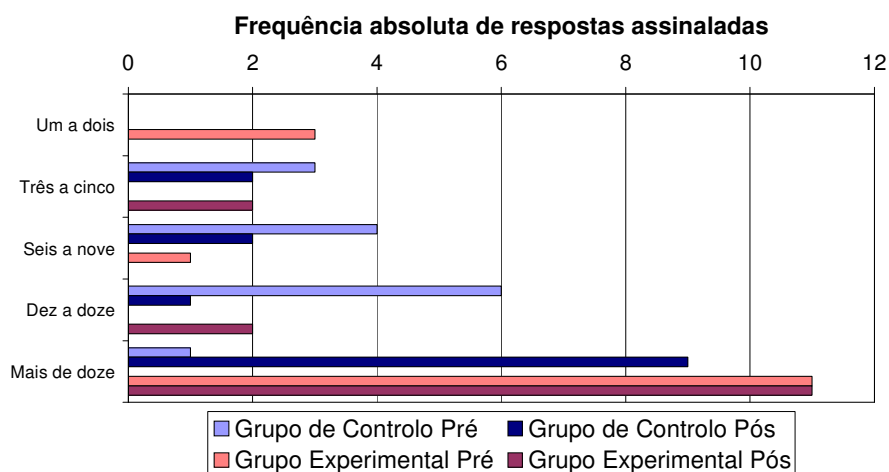


Gráfico 22 – Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 14 do questionário (pré e pós testes)

A resposta *mais de doze* é mais assinalada no grupo experimental.

No grupo de controlo, a resposta mais assinalada no pré teste é *de dez a doze*, seguida de *seis a nove*; a resposta mais assinalada no pós teste é de *mais de doze*.

No grupo experimental, a resposta mais assinalada é *mais de doze*.

## 15. Qual o nome do último livro que leste?

Grupo de controlo		Grupo experimental	
Pré	Pós	Pré	Pós
não me lembro – 3	não me lembro – 3	não sei – 2	A gota de água
não sei – 2	não sei – 1	A casinha de chocolate	A gotinha de água
Era uma vez o corpo humano	Witch - 2	Anita na praia	A ilha do tesouro
flores para crianças	365 histórias	Anita, Príncipezinho	A Marta na Primavera
O abeto maravilhoso	A lenda de jaguar	As rosas inglesas	A professora Chanchan Chatinha
o pequeno bombeiro Hugo	Dinossauros	BD	A vida na pré-história
o pequeno polegarzinho	Harry Potter	Comunicar é fácil	As meninas bem educadas
O segredo do rio	Leonardo da Vinci	Enciclopédia ilustrada de ciências	Dom Quixote de La Mancha
o tio Patinhas	Livro da Vinci	Histórias para adormecer	Enciclopédia ilustrada de ciências
Os romanos usam togas	Spider man-morte ao tigre branco	O corpo humano	Lendas do Mar
os três porquinhos	The incredibles	O segredo do Rio	Mónica
		Uma aventura em Espanha	Novas Flores para crianças
		Viagens aeronáuticas dos Portugueses	O patinho feio
			O Peter Pan
			Uma aventura em Espanha

Tabela 6 – Frequência de respostas à questão aberta n.º 15

## 16. Estás a ler algum livro actualmente?

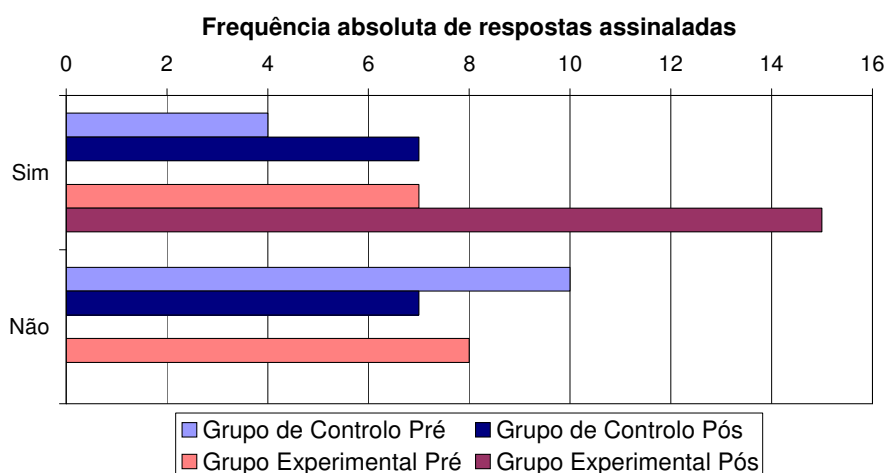


Gráfico 23 – Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 16 do questionário (pré e pós testes)

As respostas afirmativas são superiores no grupo experimental, aumentando em ambos os grupos do pré para o pós teste.

**Se sim, indica o seu título e, se te lembrares indica o autor**

Grupo de controlo		Grupo experimental	
Pré	Pós	Pré	Pós
Era uma vez o corpo humano	Bravo	não indicou	não me lembro – 2
O pequeno bombeiro Hugo	a lenda DE JAGUAR DE António Torrado	não sei	não respondeu
Os romanos usam togas	Aladin	A casinha de chocolate	A gota de água
uma aventura no bosque	Almanaque de Mónica de Maurício de Sousa	As rosas inglesas	a mesma
	Autor: Da Vinchi livro Da Vinchi	Era uma vez...de Isabel Alçada	A viagem de Guliver
	Da Vinci	O tio patinhas	Anita na praia
	La Fontaine - António de Matos	Uma aventura no Algarve	As aventuras da gotinha de água
			Hoje sou uma índia
			Lendas e história de Portugal
			Príncipezinho e BD do Tintim
			Rei
			Rosa, minha irmã rosa de Alice Vieira

Tabela 7 – Frequência de respostas à questão aberta n.º 16

**17. Como adquires os livros?**

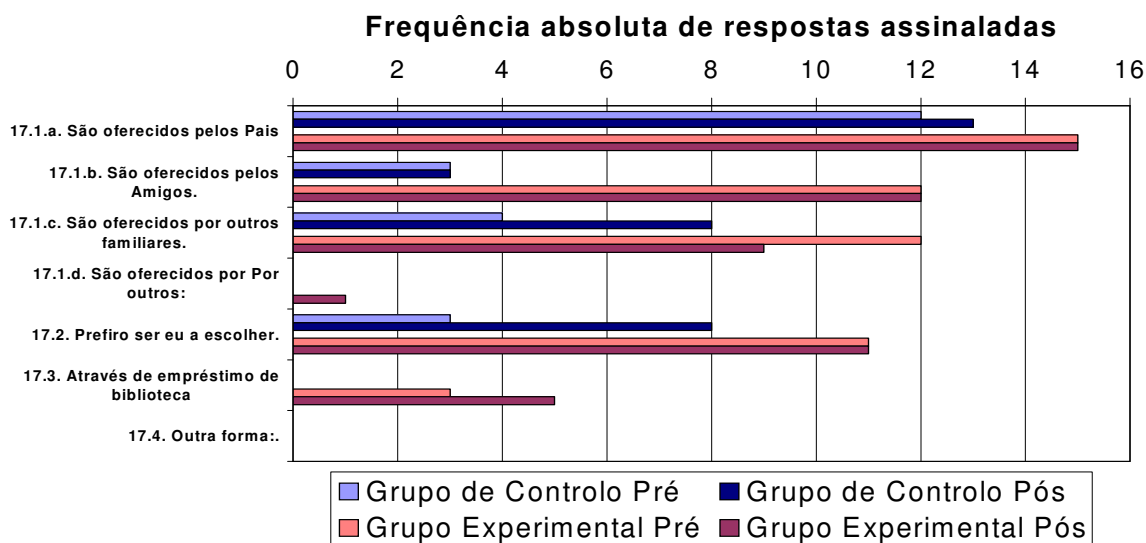


Gráfico 24 – Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 17 do questionário (pré e pós testes)

As respostas *oferecidos por amigos, outros familiares, ser eu a escolher e empréstimo da biblioteca* são mais assinaladas no grupo experimental.

No grupo de controlo, a resposta mais assinalada é *pelos pais*, seguida de *outros familiares e ser eu a escolher*.

No grupo experimental, a resposta mais assinalada é *pelos pais*, seguida de *amigos, outros familiares e ser eu a escolher*.

## 18. Costumas frequentar...

A resposta *outra biblioteca*, dada pelo grupo experimental refere-se a *clube de leitura*, dada por 9 alunos, *sala de aula*, por 5 alunos e *biblioteca da casa e do clube*, dada por 1 aluno.

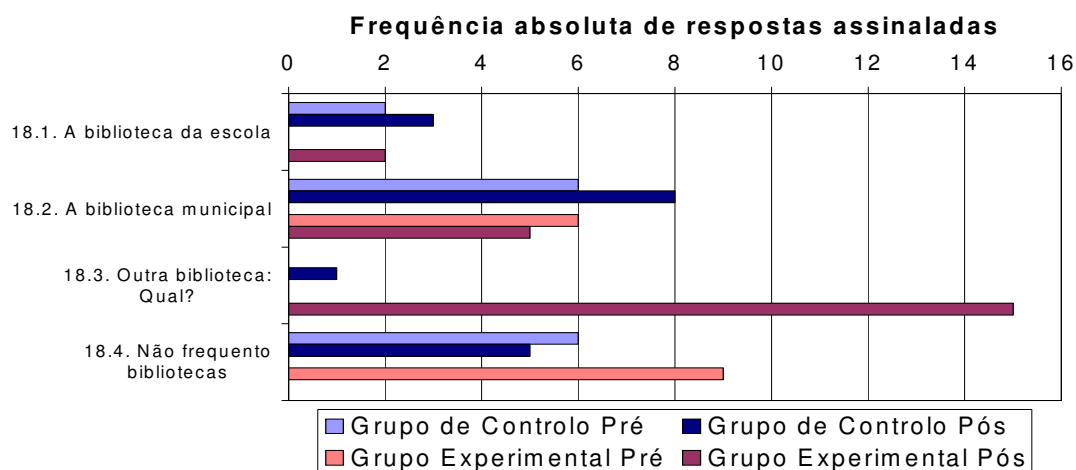


Gráfico 25 – Respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 18 do questionário (pré e pós testes)

No grupo de controlo, a resposta mais assinalada é a biblioteca municipal, seguida de *não frequento*.

No grupo experimental, a resposta mais assinalada é *não frequento bibliotecas*, no pré teste, e *o clube de leitura e a sala de aula*, no pós teste.

### **4.1.3 Determinação das diferenças significantes entre os dois grupos, no pré teste.**

Esta análise pretende determinar as diferenças de partida entre os dois grupos que são estatisticamente significantes, uma vez que, da análise de estatística descritiva, são salientadas muitas diferenças entre os dois grupos.

#### **1. Como ocupas habitualmente os teus tempos livres?**

As questões desta pergunta são variáveis nominal dicotómicas, para as quais se pode determinar a percentagem de respostas afirmativas. O grupo é uma variável nominal dicotómica.

Para realizar o cruzamento entre as questões e os grupos poderia utilizar-se o teste paramétrico *t de Student*, de forma a verificar a significância das diferenças entre os valores da percentagem de respostas afirmativas observados para cada um dos grupos.

O teste t coloca as seguintes hipóteses:

- $H_0$ : Não existe diferença entre a percentagem de respostas afirmativas, para cada um dos grupos.
- $H_1$ : Existe diferença entre a percentagem de respostas afirmativas, para cada um dos grupos.

No entanto, para aplicar um teste estatístico paramétrico, é necessário que se verifique o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis. Ora as variáveis correspondentes às questões colocadas são variáveis dicotómicas, pelo que não seguem a distribuição normal.

O teste t, sendo um teste paramétrico, exige que se cumpra o pressuposto da normalidade, o que não sucede. Por esse motivo, deve ser aplicado o teste de Mann-Whitney, que é o teste não paramétrico equivalente, que testa a igualdade das medianas em ambos os grupos.

Para realizar o cruzamento entre estas variáveis, recorre-se então ao teste de Mann-Whitney, que permite comparar os valores medianos da escala em cada um dos grupos.

O teste de Mann-Whitney coloca as seguintes hipóteses:

- $H_0$ : Não existe diferença entre os dois grupos.
- $H_1$ : Existe diferença entre os dois grupos.

Quando o valor de prova é superior ao valor de referência de 5%, não se rejeita a hipótese nula, caso contrário rejeita-se e aceita-se a hipótese alternativa.

Apresentam-se os resultados do teste de Mann-Whitney, assinalando-se a negrito os valores de prova.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
Pre: 1.1. Lendo.	74.5	179.5	-1.896	<b>0.058</b>
Pre: 1.2. Praticando desporto.	94	199	-0.554	<b>0.579</b>
Pre: 1.3. Vendo televisão	84	204	-1.736	<b>0.082</b>
Pre: 1.4. Ouvindo música	73.5	178.5	-1.669	<b>0.095</b>
Pre: 1.5. Conversando com os amigos.	71	176	-1.851	<b>0.064</b>
Pre: 1.6. Indo ao cinema.	77	182	-2.045	<b>0.041</b>
Pre: 1.7. Outras actividades. Quais?	98	203	-0.966	<b>0.334</b>

Tabela 8 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 1 dos questionários pré teste

Os três primeiros valores são estatísticas do teste. O valor que importa analisar é a significância do teste (assinalado a negrito), também designada por valor de prova. Quando este valor é inferior ao valor de referência de 5%, rejeita-se a hipótese nula, ou seja, existem diferenças entre os dois grupos. Quando é superior ao valor de referência de 5%, aceita-se a hipótese nula, ou seja, não existem diferenças entre os dois grupos.

O valor de prova é superior a 5%, para a maioria das questões, aceita-se  $H_0$ : considera-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

O valor de prova é inferior a 5% apenas para a questão 1.6. Indo ao cinema, rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_1$ : considera-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

De seguida, ilustram-se as diferenças não significativas e significativas, através dos valores da percentagem de respostas assinaladas.

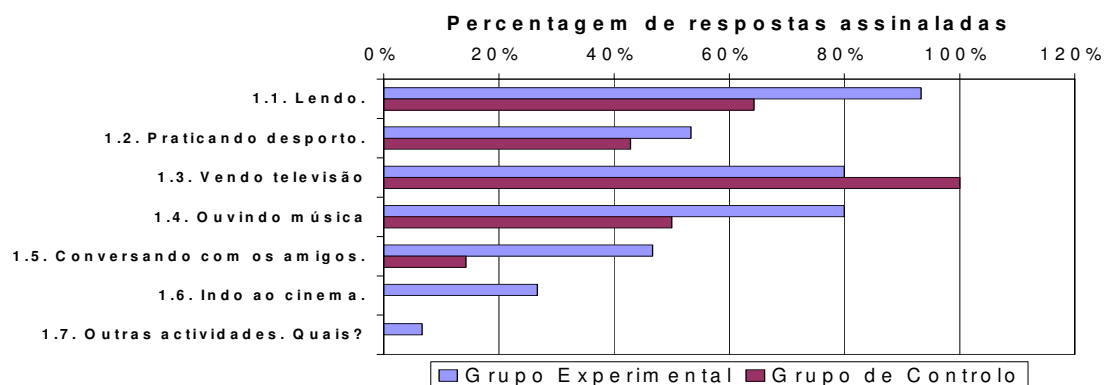


Gráfico 26 – Diferenças por percentagem das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 1 do questionário pré teste

Conclusão:

O grupo experimental assinala mais 1.6., a ida ao cinema, sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

Na amostra, o grupo experimental assinala mais as questões 1.1., 1.2., 1.4., 1.5. e 1.7., o grupo de controlo assinala mais a questão 1.3., no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

## 2. O que é para ti ler?

Pelas mesmas razões que para a questão anterior, utiliza-se o teste de Mann-Whitney, assinalando-se a negrito os valores de prova.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
Pre: 2.1. Uma obrigação.	84	189	-1.736	<b>0.082</b>
Pre: 2.2. Um prazer.	66.5	171.5	-2.096	<b>0.036</b>
Pre: 2.3. Um meio de valorização pessoal	70	175	-1.549	<b>0.121</b>
Pre: 2.4. Um passatempo como outro qualquer	82	202	-1.533	<b>0.125</b>

Tabela 9 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 2 do questionário pré teste

O valor de prova é superior a 5%, para a maioria das questões, aceita-se  $H_0$ : considera-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

O valor de prova é inferior a 5% apenas para a questão 2.2. Um prazer, rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_1$ : considera-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

De seguida, ilustram-se as diferenças não significativas e significativas, através dos valores da percentagem de respostas assinaladas.

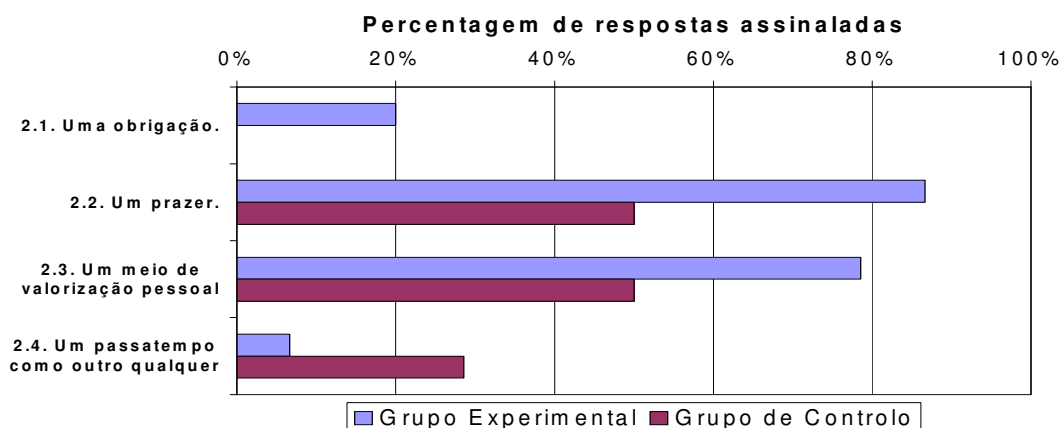


Gráfico 27 – Diferenças por percentagem das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 2 do questionário pré teste

Conclusão:

O grupo experimental assinala mais 2.2., um prazer, sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

Na amostra, o grupo experimental assinala mais as questões 2.1. e 2.3., o grupo de controlo assinala mais a questão 2.4., no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

### 3. O que costumás ler?

Utiliza-se também o teste de Mann-Whitney, assinalando-se a negrito os valores de prova.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
Pre: 3.1. Revistas.	102	207	-0.153	<b>0.878</b>
Pre: 3.2. Jornais.	82.5	202.5	-1.861	<b>0.063</b>
Pre: 3.3. Livros não escolares.	74.5	179.5	-1.896	<b>0.058</b>
Pre: 3.4. Livros escolares.	84.5	204.5	-1.367	<b>0.172</b>
Pre: 3.5. Obras disponíveis em CDROM.	70	175	-2.333	<b>0.020</b>

Tabela 10 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 3do questionário pré teste

O valor de prova é superior a 5%, para a maioria das questões, aceita-se  $H_0$ : considera-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

O valor de prova é inferior a 5% apenas para a questão 3.5. Obras em CDROM, rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_1$ : considera-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

De seguida, ilustram-se as diferenças não significativas e significativa, através dos valores da percentagem de respostas assinaladas.

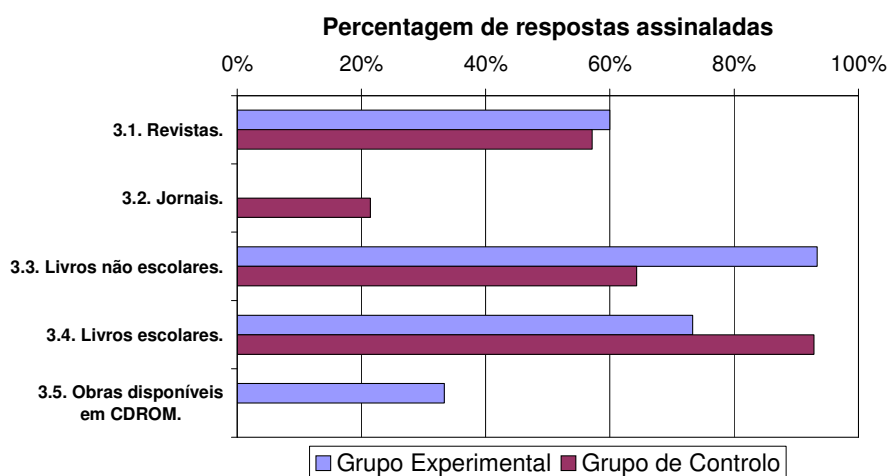


Gráfico 28– Diferenças por percentagem das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 3 do questionário pré teste

Conclusão:

O grupo experimental assinala mais 3.5., obras em CDROM, sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

Na amostra, o grupo experimental assinala mais as questões 3.1. (ligeiramente) e 3.3., o grupo de controlo assinala mais as questões 3.2. e 3.4., no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

#### 4. Como escolhes os livros que lês?

Utiliza-se também o teste de Mann-Whitney, assinalando-se a negrito os valores de prova.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
Pre: 4.1. Pela história.	84.5	204.5	-1.367	<b>0.172</b>
Pre: 4.2. Pelo título.	101	206	-0.203	<b>0.839</b>
Pre: 4.3. Pelo autor.	70	175	-2.333	<b>0.020</b>
Pre: 4.4. Pela capa.	59	179	-2.437	<b>0.015</b>
Pre: 4.5. Pelas imagens do interior.	77.5	182.5	-1.710	<b>0.087</b>
Pre: 4.6. Outros. Quais? .	105	210	0.000	<b>1.000</b>

Tabela 11 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 4 do questionário pré teste

O valor de prova é superior a 5%, para a maioria das questões, aceita-se  $H_0$ : considera-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

O valor de prova é inferior a 5% para as questões 4.3. Pelo Autor e 4.4. Pela capa, rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_1$ : considera-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

De seguida, ilustram-se as diferenças não significativas e significativas, através dos valores da percentagem de respostas assinaladas.

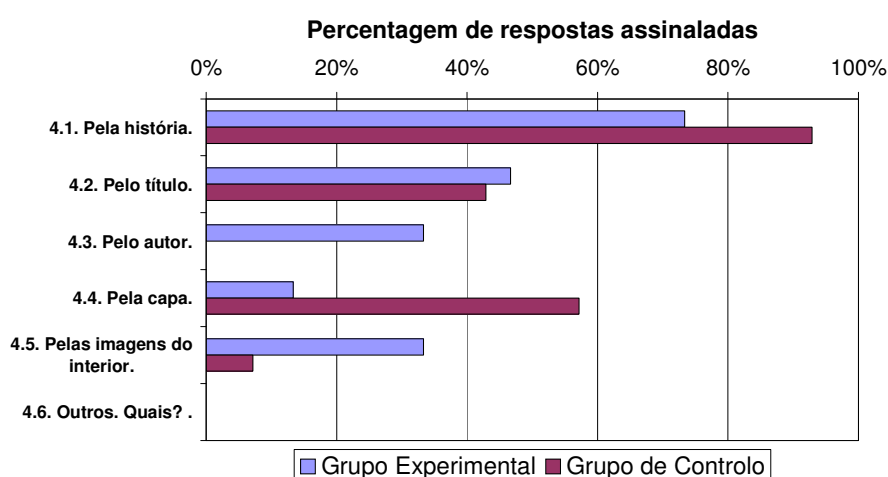


Gráfico 29 – Diferenças por percentagem das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 4 do questionário pré teste

Conclusão:

O grupo experimental assinala mais 4.3., pelo título e menos 4.4., pela capa, sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

Na amostra, o grupo experimental assinala mais as questões 4.2. (ligeiramente) e 4.5., o grupo de controlo assinala mais a questão 4.1., no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

## 5. Gostas de ler?

Utiliza-se também o teste de Mann-Whitney, assinalando-se a negrito os valores de prova.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
Pre: 5. Gostas de ler?	98	203	-0.966	<b>0.334</b>

Tabela 12 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 5 do questionário pré teste

O valor de prova é superior a 5%, aceita-se  $H_0$ : considera-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

De seguida, ilustram-se as diferenças não significativas, através dos valores da percentagem de respostas assinaladas.

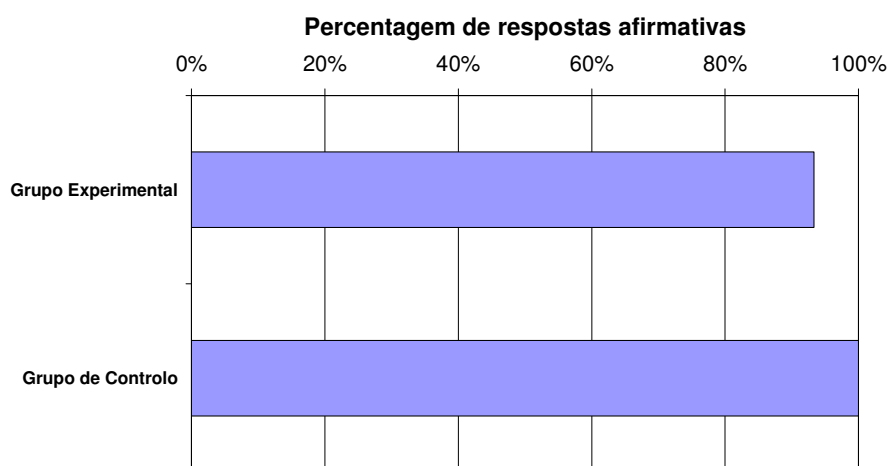


Gráfico 30 – Diferenças por percentagem das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 5 do questionário pré teste

Conclusão:

Na amostra, o grupo de controlo responde mais afirmativamente, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

## 6. Que tipos de livros preferes ler?

Utiliza-se o teste de Mann-Whitney, assinalando-se a negrito os valores de prova.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
Pre: 6.1. Aventura.	104	209	-0.073	<b>0.942</b>
Pre: 6.2. Romances.	78	183	-1.521	<b>0.128</b>
Pre: 6.3. Ficção Científica.	99.5	204.5	-0.324	<b>0.746</b>
Pre: 6.4. Banda Desenhada.	99.5	219.5	-0.324	<b>0.746</b>
Pre: 6.5. Contos, lendas ou fábulas.	72	177	-1.671	<b>0.095</b>
Pre: 6.6. Policiais.	103	223	-0.113	<b>0.910</b>
Pre: 6.7. De História.	29.5	134.5	-3.860	<b>0.000</b>

Pre: 6.8. Poesia.	56.5	161.5	-2.640	<b>0.008</b>
Pre: 6.9. Teatro.	57	162	-2.491	<b>0.013</b>
Pre: 6.10. Livros Técnicos	70.5	175.5	-2.030	<b>0.042</b>
Pre: 6.11. Outros .	105	210	0.000	<b>1.000</b>

Tabela 13 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 6 do questionário pré teste

O valor de prova é superior a 5%, para sete das questões, aceita-se  $H_0$ : considera-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

O valor de prova é inferior a 5% para as questões 6.7. De História, 6.8. Poesia, 6.9. Teatro e 6.10. Livros Técnicos, rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_1$ : considera-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

De seguida, ilustram-se as diferenças não significativas e significativas, através dos valores da percentagem de respostas assinaladas.

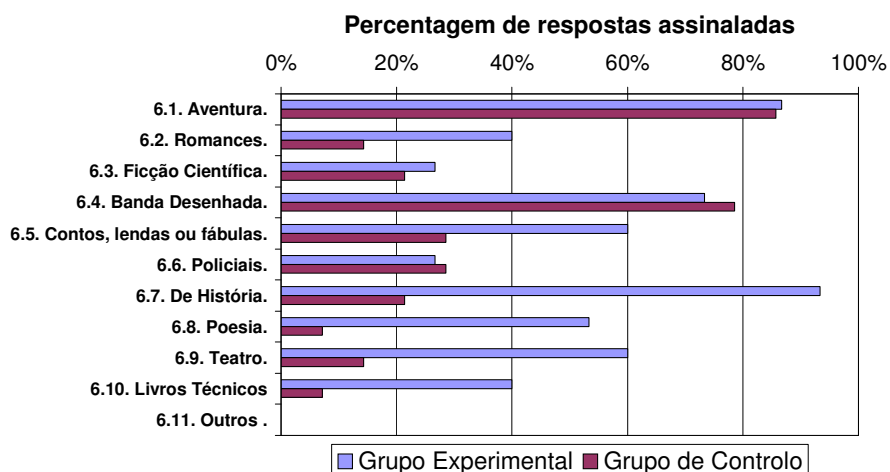


Gráfico 31 – Diferenças por percentagem das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 6 do questionário pré teste

Conclusão:

O grupo experimental assinala mais 6.7. De História, 6.8. Poesia, 6.9. Teatro e 6.10. Livros Técnicos, sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

Na amostra, o grupo experimental assinala mais as questões 6.2., 6.3. e 6.5. e o grupo de controlo assinala mais a questão 6.4., no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

## 7. Como são os teus hábitos de leitura?

Utiliza-se o teste de Mann-Whitney, assinalando-se a negrito os valores de prova.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
Pre: 7.1. Lê todos os dias.	43.5	148.5	-3.099	<b>0.002</b>
Pre: 7.2. Um livro por mês.	91	196	-1.391	<b>0.164</b>
Pre: 7.3. Ao fim-de-semana.	64	169	-2.172	<b>0.030</b>
Pre: 7.4. Nas férias.	86	191	-0.986	<b>0.324</b>
Pre: 7.5. Nunca tentaste ler livros.	105	210	0.000	<b>1.000</b>
Pre: 7.6. Sempre que podes e te apetece.	58	178	-2.369	<b>0.018</b>
Pre: 7.7. Quando és obrigado.	91	196	-1.391	<b>0.164</b>
Pre: 7.8. Noutras ocasiões. Quais? .	105	210	0.000	<b>1.000</b>

Tabela 14 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 7 do questionário pré teste

O valor de prova é superior a 5%, para cinco das questões, aceita-se  $H_0$ : considera-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

O valor de prova é inferior a 5% para as questões 7.1. Todos os dias, 7.3. Ao fim de semana e 7.6. Sempre que podes e te apetece, rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_1$ : considera-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

De seguida, ilustram-se as diferenças não significativas e significativas, através dos valores da percentagem de respostas assinaladas.

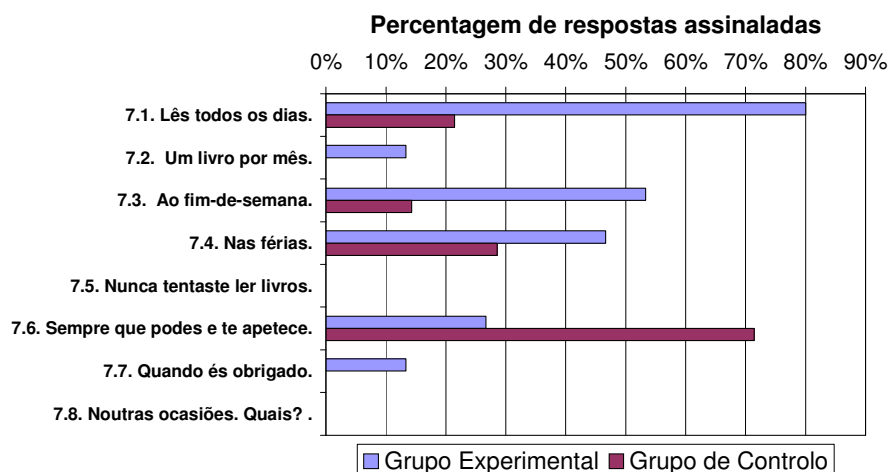


Gráfico 32 – Diferenças por percentagem das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 7 do questionário pré teste

Conclusão:

O grupo experimental assinala mais 7.1. Todos os dias e 7.3. Ao fim de semana e o grupo de controlo assinala mais 7.6. Sempre que podes e te apetece, sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

Na amostra, o grupo experimental assinala mais as questões 7.2., 7.4 e 7.7., no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

## 8. Como costumas ler?

Utiliza-se o teste de Mann-Whitney, assinalando-se a negrito os valores de prova.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
Pre: 8.1. Do princípio ao fim.	82.5	187.5	-1.861	<b>0.063</b>
Pre: 8.2. Lês o fim da história antes de terminar o livro.	98	203	-0.966	<b>0.334</b>
Pre: 8.3. Voltas atrás e relês partes da história.	85	190	-1.177	<b>0.239</b>
Pre: 8.4. Saltas as páginas que consideras aborrecidas.	104.5	224.5	-0.050	<b>0.960</b>
Pre: 8.5. Muitas vezes começas a ler um livro, mas não acabas.	103	223	-0.113	<b>0.910</b>
Pre: 8.6. Nunca leste um livro até ao fim.	91	196	-1.391	<b>0.164</b>

Tabela 15 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 8 do questionário pré teste

O valor de prova é superior a 5%, para todas as questões, aceita-se  $H_0$ : considera-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

De seguida, ilustram-se as diferenças não significativas, através dos valores da percentagem de respostas assinaladas.

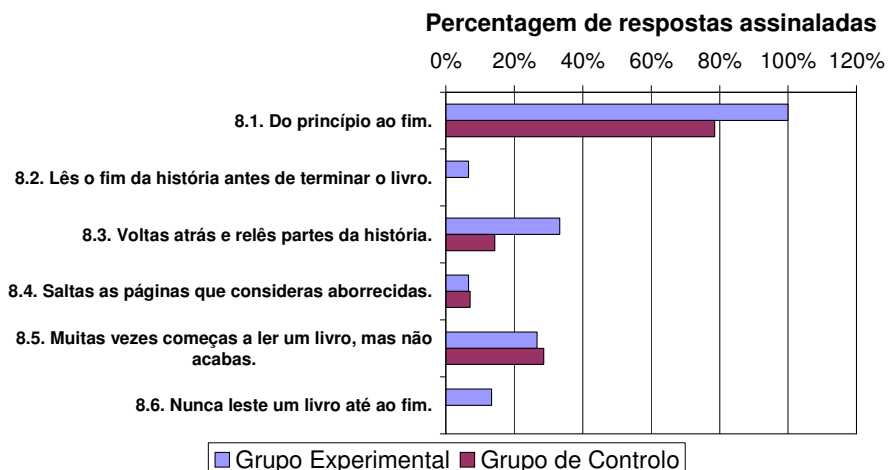


Gráfico 33 – Diferenças por percentagem das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 8 do questionário pré teste

Conclusão:

Na amostra, o grupo experimental assinala mais as questões 8.1., 8.2., 8.3 e 8.6., no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

### 9. Quando lêes um livro que tem palavras que não entendes ou não conheces, o que fazes?

Utiliza-se o teste de Mann-Whitney, assinalando-se a negrito os valores de prova.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
Pre: 9.1. Perguntas a alguém	100	220	-0.272	<b>0.785</b>
Pre: 9.2. Vais ao dicionário procurar sinónimos dessas palavras.	64.5	169.5	-2.071	<b>0.038</b>
Pre: 9.3. Tentas adivinhar o significado das palavras.	91.5	196.5	-0.986	<b>0.324</b>

Tabela 16 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 9 do questionário pré teste

O valor de prova é superior a 5%, para duas das questões, aceita-se  $H_0$ : considera-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

O valor de prova é inferior a 5% para a questão 9.2. Tenta adivinhar, rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_1$ : considera-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

De seguida, ilustram-se as diferenças não significativas e significativa, através dos valores da percentagem de respostas assinaladas.

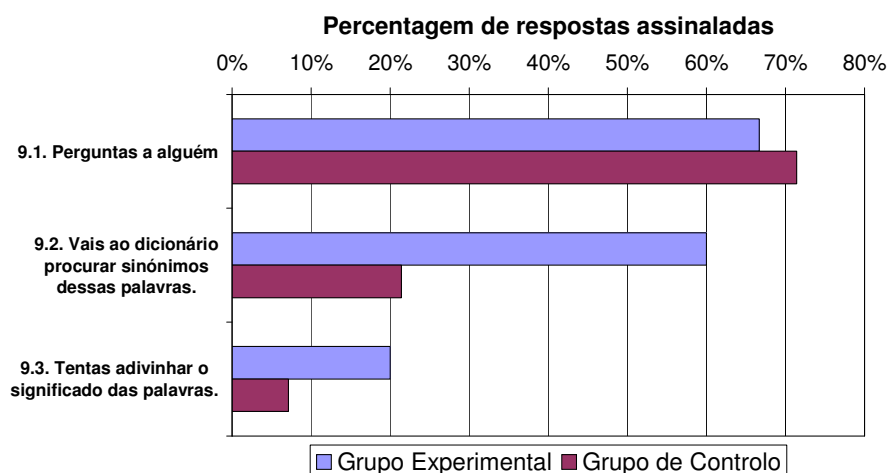


Gráfico 34 – Diferenças por percentagem das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 9 do questionário pré teste

Conclusão:

O grupo experimental assinala mais 9.2. Tenta adivinhar o significado das palavras, sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

Na amostra, o grupo experimental assinala mais a questão 9.3. e o grupo de controlo assinala mais 9.1., no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

## 10. Onde gostas de ler?

Utiliza-se o teste de Mann-Whitney, assinalando-se a negrito os valores de prova.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
Pre: 10.1. Na cama.	101.5	206.5	-0.176	<b>0.860</b>
Pre: 10.2. No quarto.	103	208	-0.113	<b>0.910</b>
Pre: 10.3. Na biblioteca da escola.	104.5	224.5	-0.050	<b>0.960</b>
Pre: 10.4. No recreio da escola.	91	196	-1.391	<b>0.164</b>
Pre: 10.5. Noutra biblioteca.	98.5	203.5	-0.537	<b>0.591</b>
Pre: 10.6. Na sala de aula.	63.5	168.5	-2.338	<b>0.019</b>
Pre: 10.7. No parque ou jardim.	70	175	-2.333	<b>0.020</b>

Pre: 10.8. Em qualquer sítio.	102.5	222.5	-0.132	<b>0.895</b>
Pre: 10.9. Noutros lugares, quais? .	105	210	0.000	<b>1.000</b>

Tabela 17 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 10 do questionário pré teste

O valor de prova é superior a 5%, para sete das questões, aceita-se  $H_0$ : considera-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

O valor de prova é inferior a 5% para as questões 10.6. Na sala de aula e 10.7. No jardim, rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_1$ : considera-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

De seguida, ilustram-se as diferenças não significativas e significativas, através dos valores da percentagem de respostas assinaladas.

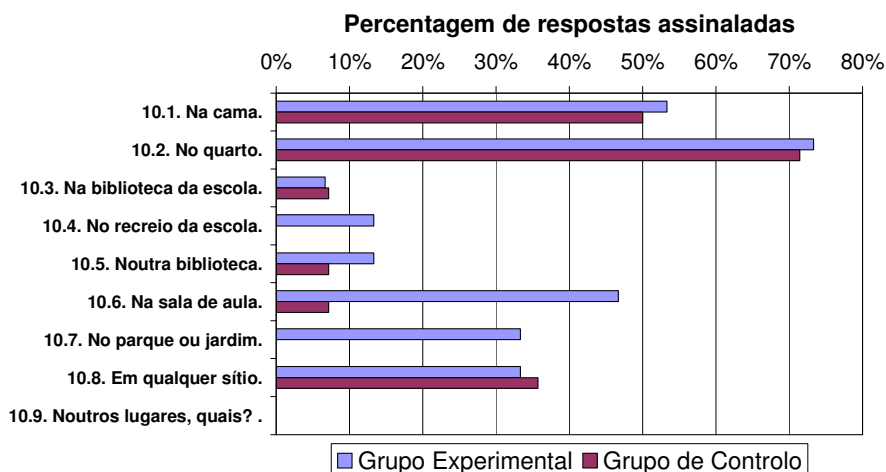


Gráfico 35 – Diferenças por percentagem das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 10 do questionário pré teste

**Conclusão:**

O grupo experimental assinala mais 10.6. Na sala de aula e 10.7. No jardim, sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

Na amostra, o grupo experimental assinala mais as questões 10.4. e 10.5., no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas. As restantes questões são assinaladas de forma semelhante pelos dois grupos.

## 11. Como preferes ler?

As variáveis em análise são nominais.

Já vimos que perante variáveis deste tipo, utiliza-se o teste do Qui-Quadrado:

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)
11. Como preferes ler?	1.025(b)	1	.311	<b>.390</b>

b 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.90.

Tabela 18 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 11 do questionário pré teste

Existem mais de um quinto de células com frequência esperada inferior a 5, aplica-se a simulação de Monte Carlo.

O valor de prova é superior ao valor de referência de 5%, pelo que aceita-se a hipótese nula, ou seja, não existe uma relação entre os grupos experimental e de controlo e a questão 11.

	Grupo de controlo		Grupo experimental	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Em silêncio	13	86.7	10	79.3
Em voz alta	2	13.3	4	20.7
Total	14	100.0	15	100.0

Tabela 19– teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 11 do questionário pré teste

Os resultados são ilustrados pelo gráfico:

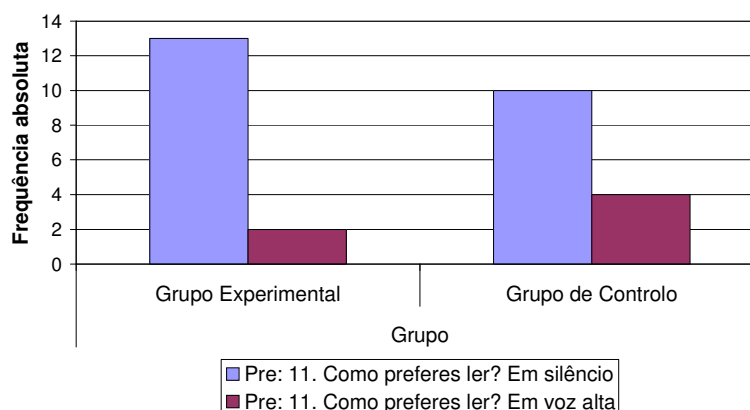


Gráfico 36 – Diferenças por percentagem das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 11 do questionário pré teste

)

Na amostra, em ambos os grupos predomina a resposta em silêncio, sendo a sua percentagem superior para o grupo experimental, no entanto, as diferenças

entre os dois grupos não são significativas, pois o valor de prova do teste do qui-quadrado é de 39,0%.

## 12. Achas que LER melhora a tua aprendizagem sobre a Língua Portuguesa?

No pré teste, todos os elementos das amostras respondem afirmativamente a esta questão.

Utiliza-se o teste de Mann-Whitney, assinalando-se a negrito os valores de prova.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
Pre: 12.1.1. Aumento de vocabulário.	60	165	-2.798	<b>0.005</b>
Pre: 12.1.2. Conhecimento de gramática.	103.5	208.5	-0.093	<b>0.926</b>
Pre: 12.1.3. No compreender com mais rapidez o significado do texto.	71	191	-1.851	<b>0.064</b>
Pre: 12.1.4. Na facilidade da escrita.	81.5	186.5	-1.383	<b>0.167</b>
Pre: 12.1.5. No perceber com mais facilidade o texto.	93	213	-0.636	<b>0.525</b>

Tabela 20 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 12 do questionário pré teste

O valor de prova é superior a 5%, para quatro das questões, aceita-se  $H_0$ : considera-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

O valor de prova é inferior a 5% para a questão 12.1.1. Aumento do vocabulário, rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_1$ : considera-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

De seguida, ilustram-se as diferenças não significativas e significativa, através dos valores da percentagem de respostas assinaladas.

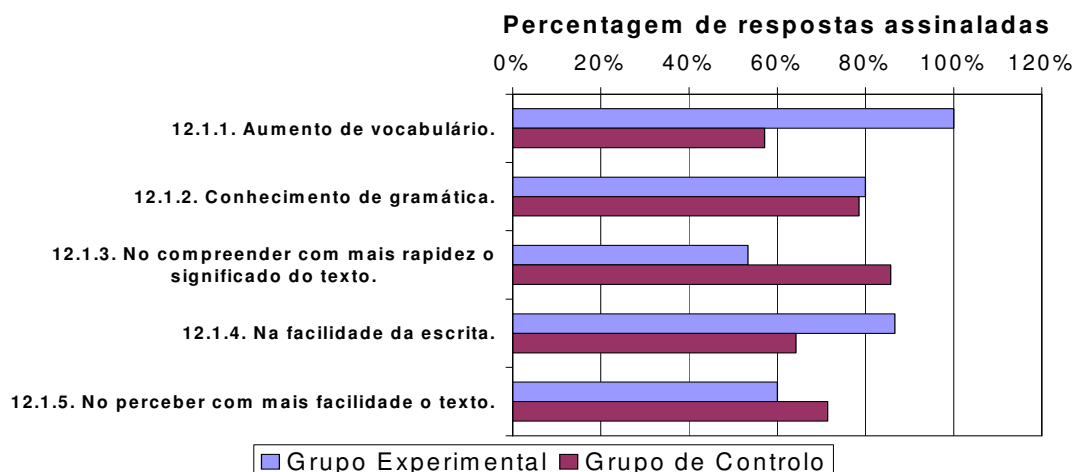


Gráfico 37 – Diferenças por percentagem das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 12 do questionário pré teste

Conclusão:

O grupo experimental assinala mais 12.1.1. Aumento do vocabulário, sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

Na amostra, o grupo experimental assinala mais a questão 12.1.4. e o grupo de controlo assinala mais as questões 12.1.3. e 12.1.5, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

### 13. Assim, percebes melhor quando lês...

### 14. Quantos livros lês por ano?

### 16. Estás a ler algum livro actualmente?

As variáveis em análise são nominais.

Já vimos que perante variáveis deste tipo, utiliza-se o teste do Qui-Quadrado:

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)
Pre: 13. Assim, percebes melhor quando lês...	.333(a)	1	.564	<b>.651</b>
Pre: 14. Quantos livros lês por ano?	22.125(b)	4	.000	<b>.000</b>
Pre: 16. Estás a ler algum livro actualmente?	1.007(c)	1	<b>.316</b>	

a 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.41.

b 8 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.45.

c 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.31.

Tabela 21 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 16 do questionário pré teste

Quando existem mais de um quinto de células com frequência esperada inferior a 5, aplica-se a simulação de Monte Carlo.

O valor de prova é superior ao valor de referência de 5% para as questões 13 e 16, pelo que aceita-se a hipótese nula, ou seja, não existe uma relação entre os grupos experimental e de controlo e as questões 13 e 16.

O valor de prova é inferior ao valor de referência de 5% para a questão 14, pelo que rejeita-se a hipótese nula, ou seja, existe uma relação entre os grupos experimental e de controlo e o número de livros lidos por ano. Os resultados são ilustrados pelo gráfico:

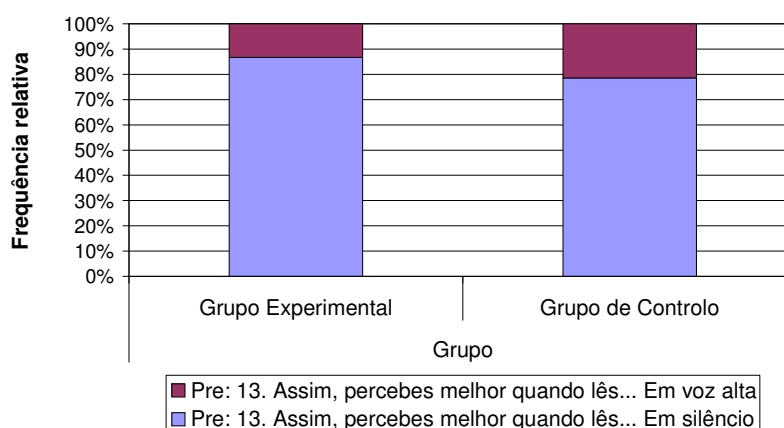


Gráfico 38 – Diferenças por percentagem das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 13 do questionário pré teste

Na amostra, em ambos os grupos predomina a resposta em silêncio, sendo a sua percentagem superior para o grupo experimental, no entanto, as diferenças entre os dois grupos não são significativas.

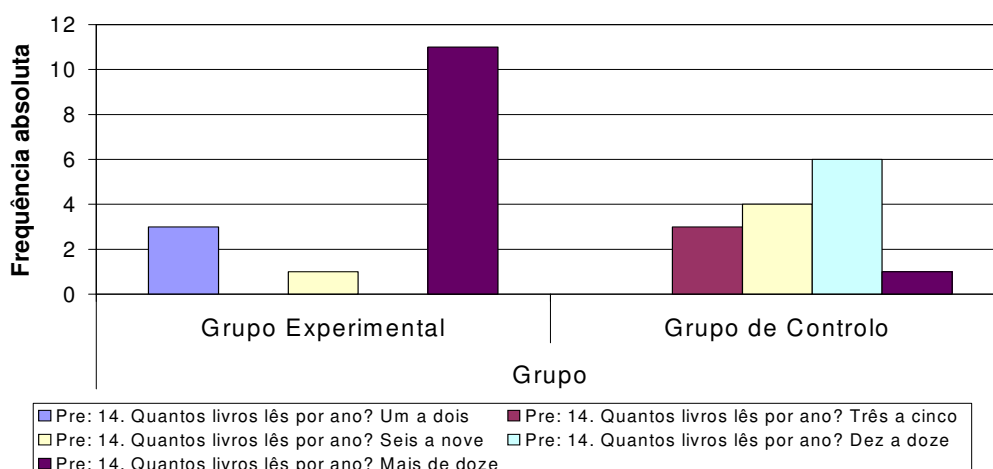


Gráfico 39 – Diferenças por percentagem das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 14 do questionário pré teste

No grupo experimental, predomina a resposta mais de doze livros, enquanto no grupo de controlo, as respostas distribuem-se mais pelas opções entre três e doze, sendo as diferenças entre os dois grupos significativas, podemos concluir que o grupo experimental lê mais livros.

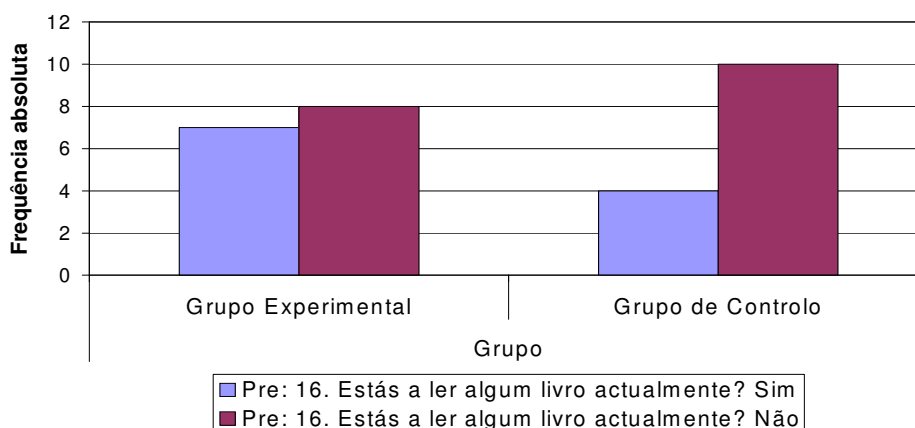


Gráfico 40 – Diferenças por percentagem das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 16 do questionário pré teste

Na amostra, em ambos os grupos predomina a resposta negativa, sendo a sua percentagem superior para o grupo de controlo, no entanto, as diferenças entre os dois grupos não são significativas.

## 17. Como adquires os livros?

Utiliza-se o teste de Mann-Whitney, assinalando-se a negrito os valores de prova.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
Pre: 17.1.a. São oferecidos pelos Pais	90	195	-1.491	<b>0.136</b>
Pre: 17.1.b. São oferecidos pelos Amigos.	43.5	148.5	-3.099	<b>0.002</b>
Pre: 17.1.c. São oferecidos por outros familiares.	51	156	-2.734	<b>0.006</b>
Pre: 17.1.d. São oferecidos por Por outros:	105	210	0.000	<b>1.000</b>
Pre: 17.2. Prefiro ser eu a escolher.	50.5	155.5	-2.747	<b>0.006</b>
Pre: 17.3. Através de empréstimo de biblioteca (municipal ou da escola)	84	189	-1.736	<b>0.082</b>
Pre: 17.4. Outra forma:	105	210	0.000	<b>1.000</b>

Tabela 22 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 17 do questionário pré teste

O valor de prova é superior a 5%, para quatro das questões, aceita-se  $H_0$ : considera-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

O valor de prova é inferior a 5% para as questões 17.1.b. Amigos, 17.1.c. Outros familiares e 17.2. Prefiro ser eu a escolher, rejeita-se  $H_0$  e aceita-se  $H_1$ : considera-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

De seguida, ilustram-se as diferenças não significativas e significativas, através dos valores da percentagem de respostas assinaladas.

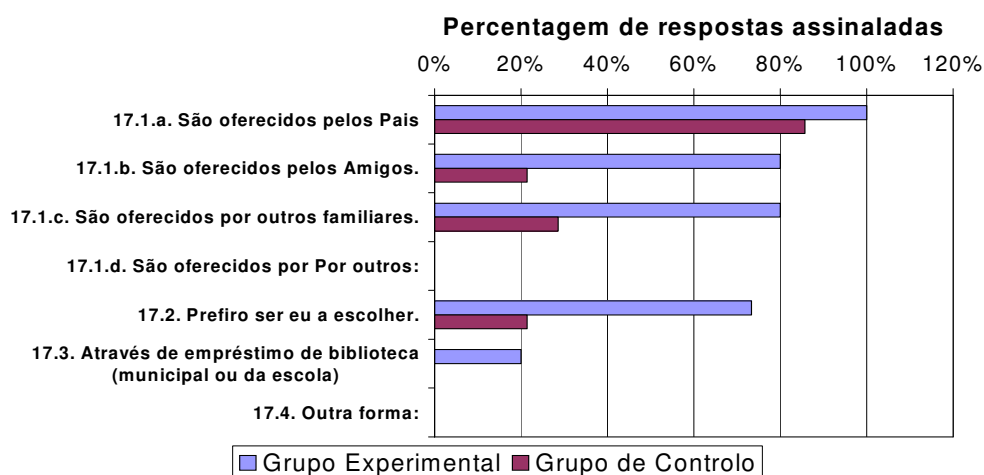


Gráfico 41 – Diferenças por percentagem das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 17 do questionário pré teste

Conclusão:

O grupo experimental assinala mais 17.1.b. Amigos, 17.1.c. Outros familiares e 17.2. Prefiro ser eu a escolher, sendo estas diferenças estatisticamente significativas.

Na amostra, o grupo experimental assinala mais as questões 17.1.a. e 17.3., no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

## 18. Costumas frequentar...

Utiliza-se o teste de Mann-Whitney, assinalando-se a negrito os valores de prova.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Valor de prova
Pre: 18.1. A biblioteca da escola	90	210	-1.491	<b>0.136</b>
Pre: 18.2. A biblioteca municipal	102	222	-0.153	<b>0.878</b>
Pre: 18.3. Outra biblioteca: Qual?	105	210	0.000	<b>1.000</b>
Pre: 18.4. Não frequento bibliotecas	87	192	-0.907	<b>0.364</b>

Tabela 23 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 18 do questionário pré teste

O valor de prova é superior a 5%, para todas as questões, aceita-se  $H_0$ : considera-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

De seguida, ilustram-se as diferenças não significativas, através dos valores da percentagem de respostas assinaladas.

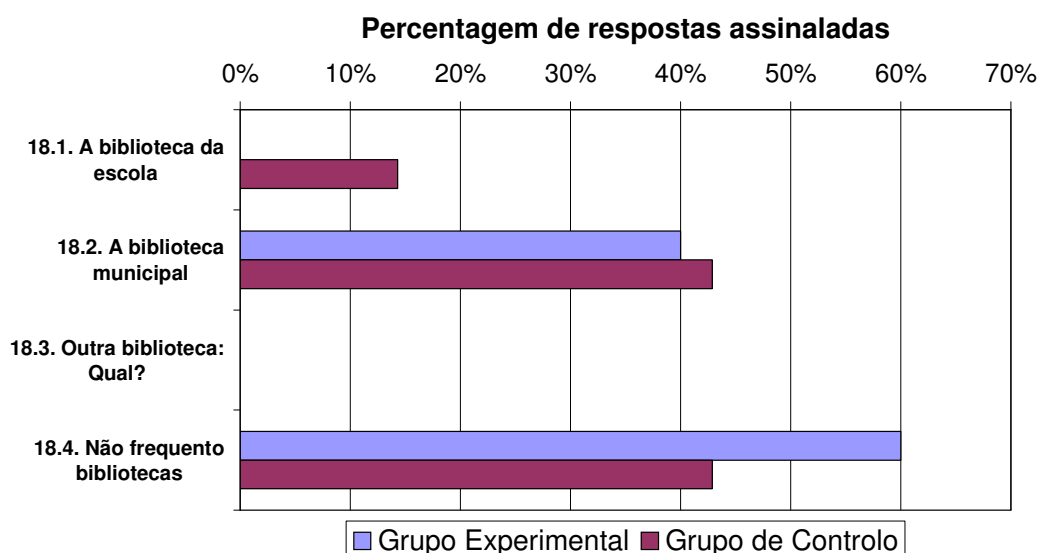


Gráfico 42 – Diferenças por percentagem das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 18 do questionário pré teste

**Conclusão:**

Na amostra, o grupo experimental assinala mais a questão 18.4. e o grupo de controlo assinala mais a questão 18.1., no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

O objectivo deste ponto consiste em determinar quais as diferenças, à partida, entre o grupo experimental e o grupo de controlo. Para assegurar que a comparação do ponto seguinte, entre os resultados do pré e do pós teste fosse totalmente fidedigna, seria desejável que os dois grupos fossem homogéneos à

partida, o que sucede relativamente às variáveis de caracterização, mas não sucede totalmente com todas as questões sobre os hábitos de leitura. Deste ponto fica a conclusão de que nalguns aspectos os hábitos de leitura apresentam uma apreciação mais positiva para o grupo experimental que para o grupo de controlo, o que obviamente pode enviesar as conclusões que serão inferidas no ponto seguinte.

#### **4.1.4 Determinação da influência da leitura extensiva na aprendizagem e nos hábitos de leitura.**

Com as análises levadas a cabo neste ponto pretende verificar-se os objectivos do trabalho:

- A leitura extensiva (silenciosa) promove a aprendizagem em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico?
- A leitura extensiva (silenciosa) promove hábitos de leitura?

O grupo experimental foi submetido à leitura extensiva (silenciosa) após o pré teste e antes do pós teste. Para que se verifiquem os objectivos do trabalho, será de esperar que se verificasse que a aprendizagem e os hábitos de leitura em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, nos alunos do grupo experimental, evolua de forma mais positiva do que no grupo de controlo.

As análises subsequentes pretendem averiguar para que questões e respectivos aspectos isto sucede, de forma estatisticamente significativa.

##### **4.1.4.1 Comparação entre o questionário pré e o questionário pós teste para os dois grupos**

#### **1. Como ocupas habitualmente os teus tempos livres?**

Para avaliar as diferenças entre o pré e o pós teste, para todas as questões e respectivos aspectos, o teste estatístico adequado, que compara cada par de valores, em dois momentos distintos, é o teste t para amostras emparelhadas, pois pretende comparar-se as diferenças entre os valores obtidos, para a

percentagem de respostas afirmativas, o que permite colocar as seguintes hipóteses:

- $H_0$ : A diferença entre a percentagem de respostas afirmativas, no pré e no pós teste, é nula (igual a zero).
- $H_1$ : A diferença entre a percentagem de respostas afirmativas, no pré e no pós teste, não é nula (é diferente de zero).

A aplicação do teste t, que é um teste paramétrico, exige que as variáveis apresentem distribuição normal, o que não sucede, pois todas as variáveis são nominais dicotómicas.

Para que possa aplicar-se um teste paramétrico, tem que verificar-se o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis, o que neste caso não se verifica, pelo que o teste paramétrico tem que ser substituído pelo teste não paramétrico equivalente.

O teste não paramétrico, neste caso estritamente mais válido que o teste t, é o teste do sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas, que coloca as hipóteses:

- $H_0$ : A diferença entre a percentagem de respostas afirmativas, no pré e no pós teste, é nula (igual a zero).
- $H_1$ : A diferença entre a percentagem de respostas afirmativas, no pré e no pós teste, não é nula (é diferente de zero).

Obtêm-se os seguintes resultados:

	Grupo experimental		Grupo de controlo	
	Z	Valor de prova	Z	Valor de prova
1.1. Lendo.	0.000	<b>1.000</b>	-1.000	<b>0.317</b>
1.2. Praticando desporto.	-1.134	<b>0.257</b>	-1.414	<b>0.157</b>
1.3. Vendo televisão	0.000	<b>1.000</b>	-1.000	<b>0.317</b>
1.4. Ouvindo música	-0.447	<b>0.655</b>	-1.414	<b>0.157</b>
1.5. Conversando com os amigos.	-1.732	<b>0.083</b>	-1.000	<b>0.317</b>
1.6. Indo ao cinema.	-1.414	<b>0.157</b>	-1.414	<b>0.157</b>

Tabela 24 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 1 dos questionário pré e pós testes dos GE e GC

Interpretando os resultados, o primeiro valor, o valor de Z é a estatística do teste, o valor relevante para a análise é o valor de prova, assinalado a negrito.

*Quando o valor de prova é superior a 5%, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, caso contrário, quando o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula e aceita-se a*

*hipótese alternativa, ou seja, existem diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste (assinaladas a vermelho, quando acontecer).*

O valor de prova é superior a 5% para todas as questões, nos dois grupos, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para todas as questões.

De seguida, ilustram-se os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para os dois grupos, onde podem observar-se as diferenças entre o que acontecia no pré e no pós teste.

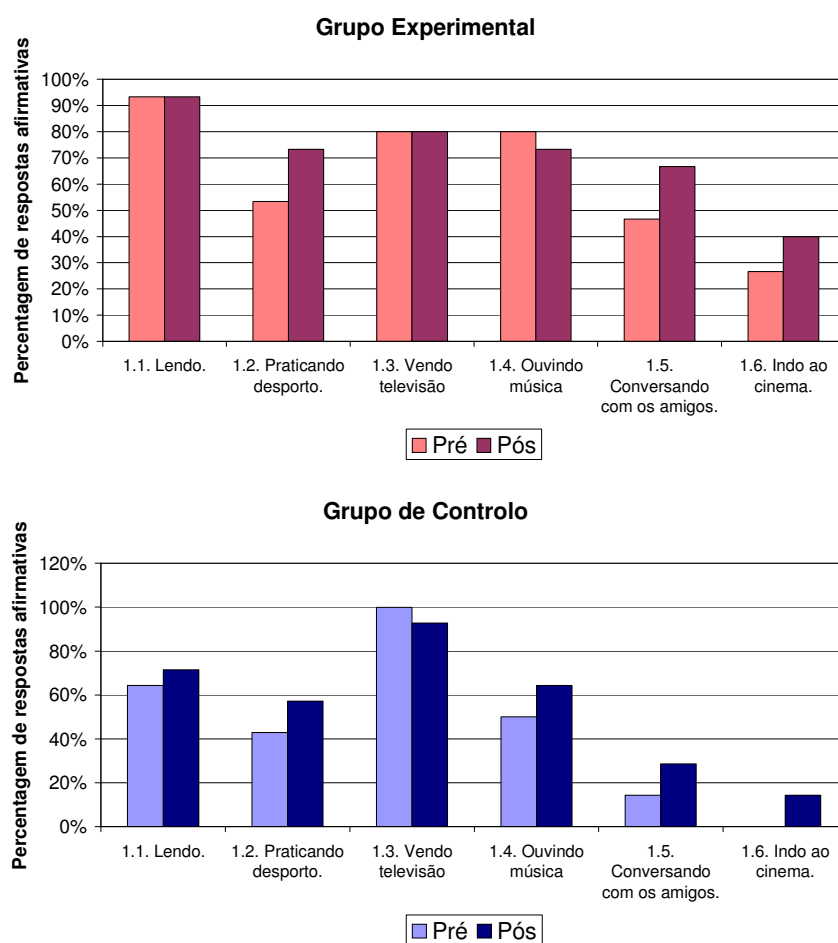


Gráfico 43 – Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 1 dos questionários pré e pós testes

Na amostra: No grupo experimental, o valor da percentagem de respostas afirmativas aumenta para as questões 1.2., 1.5. e 1.6. e diminui para a questão

1.4. No grupo de controlo, o valor da percentagem de respostas afirmativas aumenta para as questões 1.1., 1.2., 1.4, 1.5. e 1.6. e diminui para a questão 1.3. No entanto, nenhuma das diferenças observadas são estatisticamente significativas.

Conclusão: A ocupação dos tempos livres não sofreu alterações significativas do pré para o pós teste em nenhum dos grupos.

## 2. O que é para ti ler?

Pelas mesmas razões que para a questão anterior, para avaliar as diferenças entre o pré e o pós teste, utiliza-se o teste do sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas:

Obtêm-se os seguintes resultados:

	Grupo experimental		Grupo de controlo	
	Z	Valor de prova	Z	Valor de prova
2.1. Uma obrigação.	-0.577	<b>0.564</b>	0.000	<b>1.000</b>
2.2. Um prazer.	-1.000	<b>0.317</b>	-0.816	<b>0.414</b>
2.3. Um meio de valorização pessoal	-1.414	<b>0.157</b>	-1.890	<b>0.059</b>
2.4. Um passatempo como outro qualquer	-3.000	<b>0.003</b>	-1.414	<b>0.157</b>

Tabela 25 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 2 dos questionário pré e pós testes dos do GE e GC

O valor de prova é superior a 5% para três das questões do grupo experimental, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para estas questões. Para a questão 2.4. Um passatempo como outro qualquer, o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula, ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste.

O valor de prova é superior a 5% para todas as questões do grupo de controlo, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para todas as questões.

De seguida, ilustram-se os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para os dois grupos, onde podem observar-se as diferenças entre o pré e o pós teste.

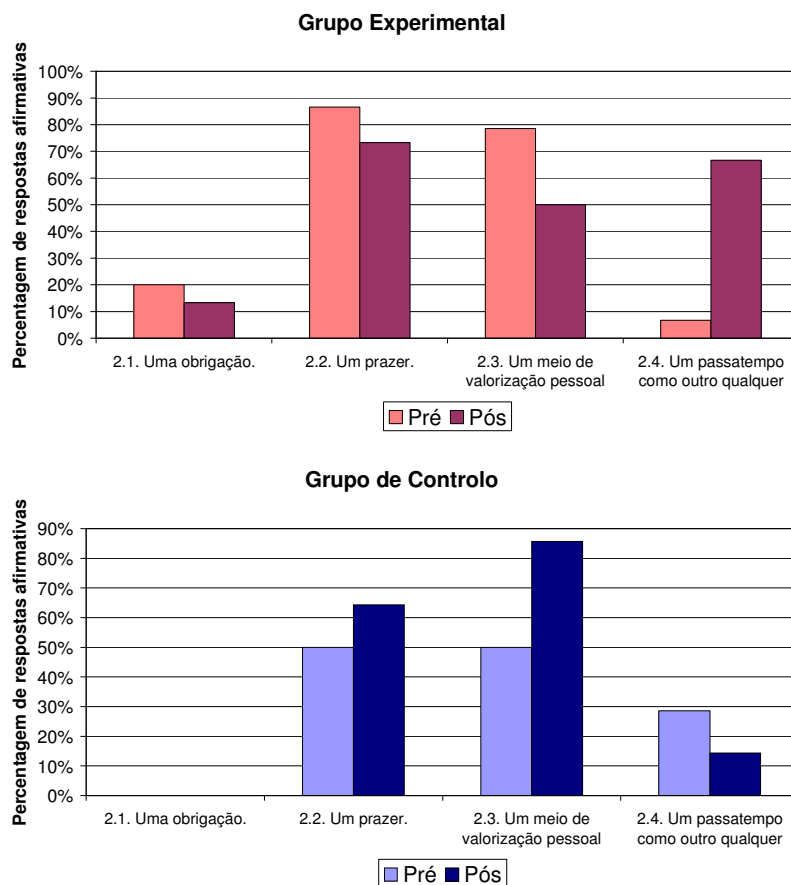


Gráfico 44– Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 2 dos questionários pré e pós testes

No grupo experimental, o valor percentagem de respostas afirmativas aumenta para a questão 2.4. Um passatempo como outro qualquer, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra: No grupo experimental, o valor da percentagem de respostas afirmativas diminui para todas as restantes questões. No grupo de controlo, o valor da percentagem de respostas afirmativas aumenta para as questões 2.2. e 2.3. e diminui para a questão 2.4. No entanto, nenhuma destas diferenças observadas são estatisticamente significativas.

Conclusão: O significado da leitura não sofreu alterações significativas do pré para o pós teste em nenhum dos grupos, com a exceção da interpretação da leitura como um passatempo como outro qualquer, que aumentou no grupo experimental.

### 3. O que costumava ler?

Para avaliar as diferenças entre o pré e o pós teste, utiliza-se o teste do sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas, com os seguintes resultados:

	Grupo experimental		Grupo de controlo	
	Z	Valor de prova	Z	Valor de prova
3.1. Revistas.	0.000	<b>1.000</b>	-1.414	<b>0.157</b>
3.2. Jornais.	-1.414	<b>0.157</b>	-1.000	<b>0.317</b>
3.3. Livros não escolares.	-1.000	<b>0.317</b>	-1.000	<b>0.317</b>
3.4. Livros escolares.	-0.816	<b>0.414</b>	-1.732	<b>0.083</b>
3.5. Obras disponíveis em CDROM.	0.000	<b>1.000</b>	-2.000	<b>0.046</b>

Tabela 26 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 3 dos questionário pré e pós testes dos GE e GC

O valor de prova é superior a 5% para todas as questões do grupo experimental, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para todas as questões.

O valor de prova é superior a 5% para quatro das questões do grupo de controlo, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para estas questões. Para a questão 3.5. Obras em CDROM, o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula, ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste.

De seguida, ilustram-se os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para os dois grupos, onde podem observar-se as diferenças entre o pré e o pós teste.

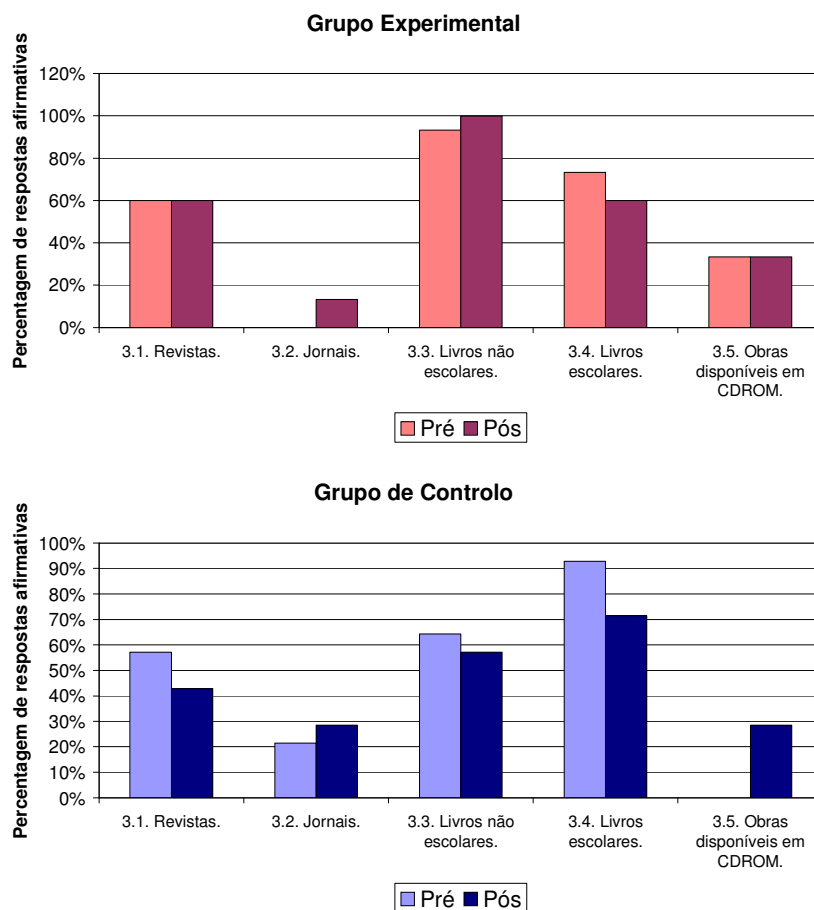


Gráfico 45– Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º3 dos questionários pré e pós testes

No grupo de controlo, o valor percentagem de respostas afirmativas aumenta para a questão 3.5. Obras disponíveis em CDROM, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra: No grupo experimental, o valor da percentagem de respostas afirmativas aumenta para as questões 3.2. e 3.3., diminuindo para a questão 3.4. No grupo de controlo, o valor da percentagem de respostas afirmativas aumenta para a questão 3.2. e diminui para as questões 3.1., 3.3 e 3.4. No entanto, nenhuma destas diferenças observadas são estatisticamente significativas.

Conclusão: O que costumam ler não sofreu alterações significativas do pré para o pós teste em nenhum dos grupos, com a excepção de obras disponíveis em CDROM, que aumentou no grupo de controlo.

#### 4. Como escolhes os livros que lês?

Para avaliar as diferenças entre o pré e o pós teste, utiliza-se o teste do sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas, com os seguintes resultados:

	Grupo experimental		Grupo de controlo	
	Z	Valor de prova	Z	Valor de prova
4.1. Pela história.	-1.000	<b>0.317</b>	-1.414	<b>0.157</b>
4.2. Pelo título.	-1.000	<b>0.317</b>	-1.342	<b>0.180</b>
4.3. Pelo autor.	-1.000	<b>0.317</b>	-1.414	<b>0.157</b>
4.4. Pela capa.	-0.577	<b>0.564</b>	-0.577	<b>0.564</b>
4.5. Pelas imagens do interior.	0.000	<b>1.000</b>	-2.236	<b>0.025</b>
4.6. Outros. Quais? .	0.000	<b>1.000</b>	0.000	<b>1.000</b>

Tabela 27 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 4 dos questionário pré e pós testes dos do GE e GC

O valor de prova é superior a 5% para todas as questões do grupo experimental, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para todas as questões.

O valor de prova é superior a 5% para cinco das questões do grupo de controlo, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para estas questões. Para a questão 4.5. Pelas imagens do interior, o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula, ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste.

De seguida, ilustram-se os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para os dois grupos, onde podem observar-se as diferenças entre o pré e o pós teste.

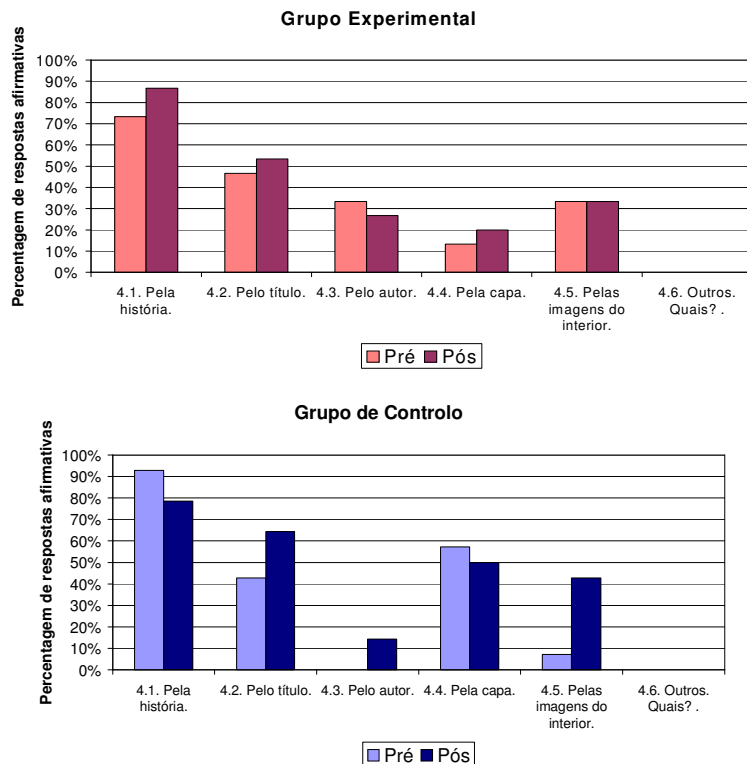


Gráfico 46 – Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 4 dos questionários pré e pós testes

No grupo de controlo, o valor percentagem de respostas afirmativas aumenta para a questão 4.5. Pelas imagens do interior, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra: No grupo experimental, o valor da percentagem de respostas afirmativas aumenta para as questões 4.1, 4.2. e 4.4., diminuindo para a questão 4.3. No grupo de controlo, o valor da percentagem de respostas afirmativas aumenta para as questões 4.2 e 4.3. e diminui para as questões 4.1. e 4.4. No entanto, nenhuma destas diferenças observadas são estatisticamente significativas.

Conclusão: A forma de escolha dos livros não sofreu alterações significativas do pré para o pós teste em nenhum dos grupos, com a excepção de pelas imagens do interior, que aumentou no grupo de controlo.

## 5. Gostas de ler?

Para avaliar as diferenças entre o pré e o pós teste, utiliza-se o teste do sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas, com os seguintes resultados:

	Grupo experimental		Grupo de controlo	
	Z	Valor de prova	Z	Valor de prova
5. Gostas de ler?	0.000	1.000	0.000	1.000

Tabela 28 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 5 dos questionário pré e pós testes dos do GE e GC

O valor de prova é superior a 5% para os dois grupos, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste.

De seguida, ilustram-se os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para os dois grupos, onde pode observar-se que não há diferenças entre o pré e o pós teste.

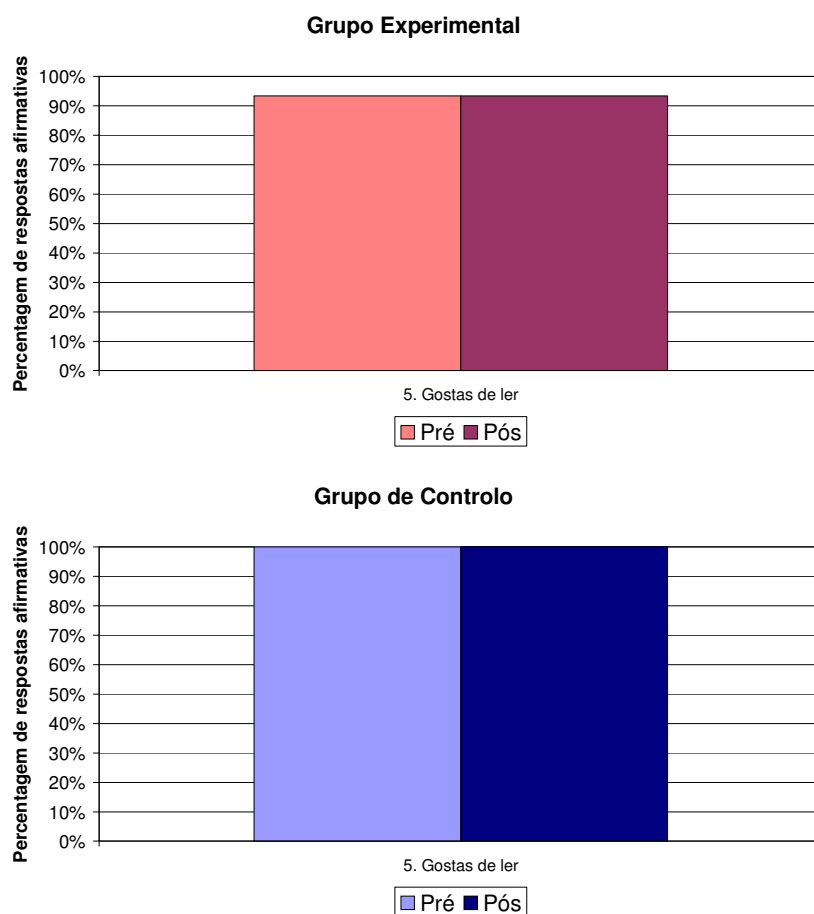


Gráfico 47 – Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 5 dos questionários pré e pós testes

Em ambos os grupos, o valor percentagem de respostas afirmativas é igual no pré e no pós teste.

Conclusão: O gosto pela leitura não sofreu alterações significativas do pré para o pós teste em nenhum dos grupos.

## 6. Que tipos de livros preferes ler?

Para avaliar as diferenças entre o pré e o pós teste, utiliza-se o teste do sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas, com os seguintes resultados:

	Grupo experimental		Grupo de controlo	
	Z	Valor de prova	Z	Valor de prova
6.1. Aventura.	-1.414	<b>0.157</b>	-1.000	<b>0.317</b>
6.2. Romances.	0.000	<b>1.000</b>	-1.000	<b>0.317</b>
6.3. Ficção Científica.	-2.000	<b>0.046</b>	-0.577	<b>0.564</b>
6.4. Banda Desenhada.	-1.732	<b>0.083</b>	-1.000	<b>0.317</b>
6.5. Contos, lendas ou fábulas.	0.000	<b>1.000</b>	-1.000	<b>0.317</b>
6.6. Policiais.	-1.414	<b>0.157</b>	-1.000	<b>0.317</b>
6.7. De História.	-1.000	<b>0.317</b>	-1.414	<b>0.157</b>
6.8. Poesia.	-1.000	<b>0.317</b>	-1.732	<b>0.083</b>
6.9. Teatro.	-1.414	<b>0.157</b>	-1.000	<b>0.317</b>
6.10. Livros Técnicos	-1.342	<b>0.180</b>	0.000	<b>1.000</b>
6.11. Outros .	0.000	<b>1.000</b>	0.000	<b>1.000</b>

Tabela 29 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 6 dos questionário pré e pós testes dos GE e GC

O valor de prova é superior a 5% para todas as questões do grupo experimental, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para todas as questões.

O valor de prova é superior a 5% para todas as questões do grupo de controlo, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para todas as questões.

De seguida, ilustram-se os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para os dois grupos, onde podem observar-se as diferenças entre o pré e o pós teste.

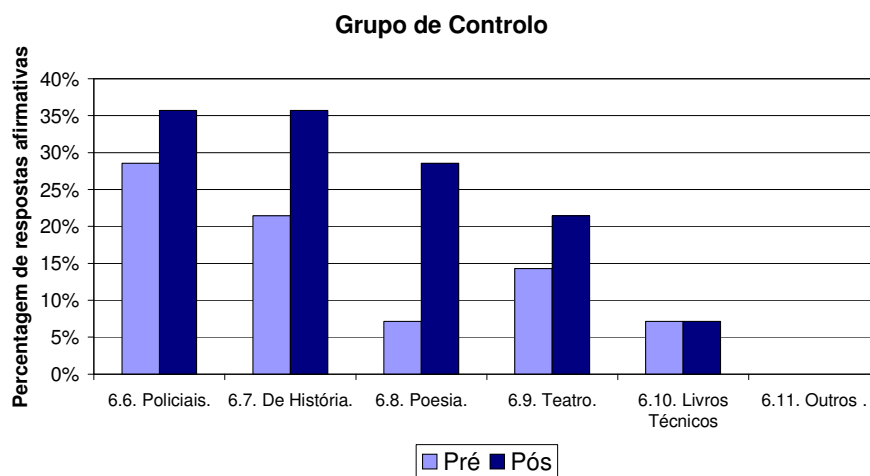
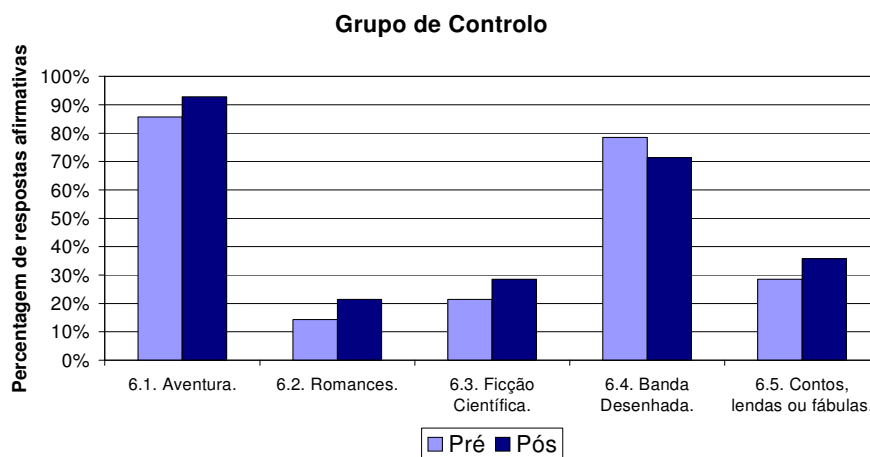
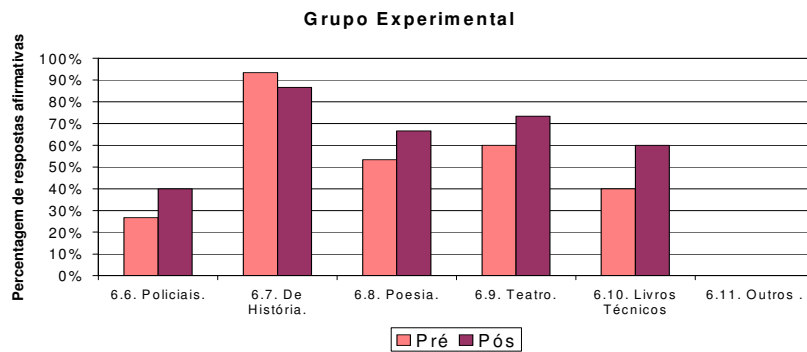
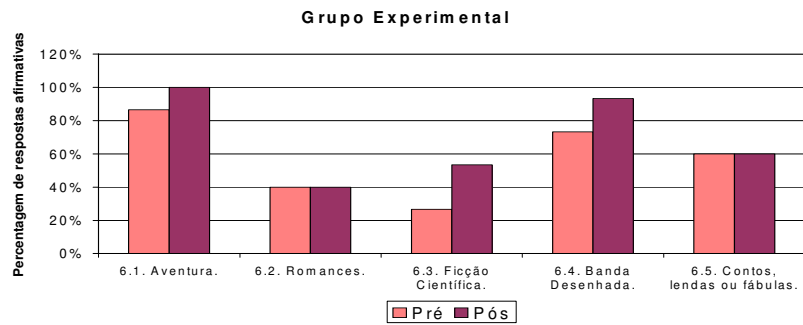


Gráfico 48 – Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 6 dos questionários pré e pós testes

Na amostra: No grupo experimental, o valor da percentagem de respostas afirmativas aumenta para as questões 6.1, 6.3., 6.4, 6.6, 6.8, 6.9 e 6.10., diminuindo para a questão 6.7. No grupo de controlo, o valor da percentagem de respostas afirmativas aumenta para as questões 6.1, 6.2., 6.3., 6.5, 6.6, 6.8 e 6.9 e diminui para a questão 6.5. No entanto, nenhuma destas diferenças observadas são estatisticamente significativas.

Conclusão: A preferência por determinado tipo de livros não sofreu alterações significativas do pré para o pós teste em nenhum dos grupos.

## 7. Como são os teus hábitos de leitura?

Para avaliar as diferenças entre o pré e o pós teste, utiliza-se o teste do sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas, com os seguintes resultados:

	Grupo experimental		Grupo de controlo	
	Z	Valor de prova	Z	Valor de prova
7.1. Lê todos os dias.	0.000	<b>1.000</b>	-1.732	<b>0.083</b>
7.2. Um livro por mês.	-1.414	<b>0.157</b>	0.000	<b>1.000</b>
7.3. Ao fim-de-semana.	-1.633	<b>0.102</b>	-1.414	<b>0.157</b>
7.4. Nas férias.	-1.342	<b>0.180</b>	-1.633	<b>0.102</b>
7.5. Nunca tentaste ler livros.	0.000	<b>1.000</b>	0.000	<b>1.000</b>
7.6. Sempre que podes e te apetece.	-1.633	<b>0.102</b>	-0.447	<b>0.655</b>
7.7. Quando és obrigado.	-0.577	<b>0.564</b>	0.000	<b>1.000</b>
7.8. Noutras ocasiões. Quais? .	0.000	<b>1.000</b>	-1.414	<b>0.157</b>

Tabela 30 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 7 dos questionário pré e pós testes dos do GE e GC

O valor de prova é superior a 5% para todas as questões do grupo experimental, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para todas as questões.

O valor de prova é superior a 5% para todas as questões do grupo de controlo, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para todas as questões.

De seguida, ilustram-se os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para os dois grupos, onde podem observar-se as diferenças entre o pré e o pós teste.

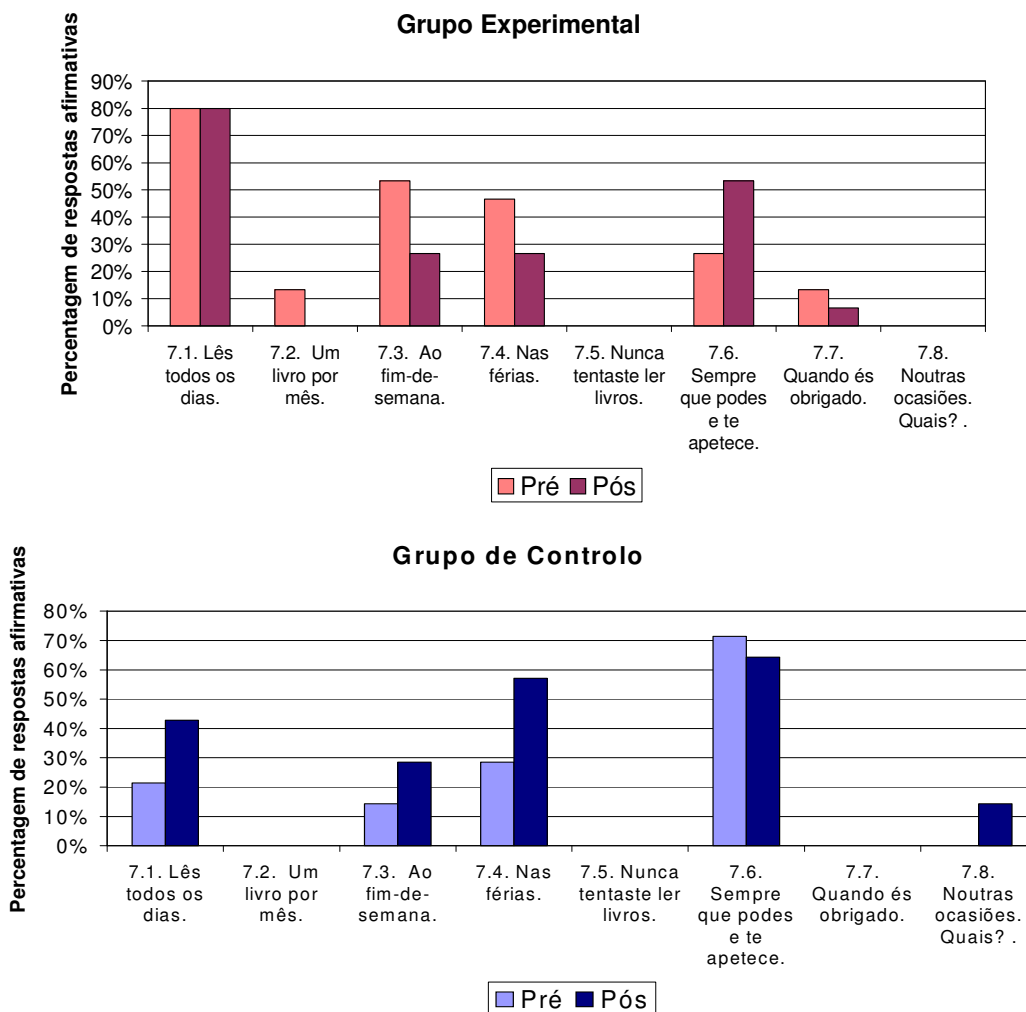


Gráfico 49 – Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 7 dos questionários pré e pós testes

Na amostra: No grupo experimental, o valor da percentagem de respostas afirmativas aumenta para a questão 7.6, diminuindo para as questões 7.3, 7.4. e 7.7. No grupo de controlo, o valor da percentagem de respostas afirmativas aumenta para as questões 7.1, 7.3., 7.4 e 7.8 e diminui para a questão 7.6. No entanto, nenhuma destas diferenças observadas são estatisticamente significativas.

Conclusão: Os hábitos de leitura não sofreram alterações significativas do pré para o pós teste em nenhum dos grupos.

## 9. Como costumava ler?

Para avaliar as diferenças entre o pré e o pós teste, utiliza-se o teste do sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas, com os seguintes resultados:

	Grupo experimental		Grupo de controlo	
	Z	Valor de prova	Z	Valor de prova
8.1. Do princípio ao fim.	0.000	<b>1.000</b>	0.000	<b>1.000</b>
8.2. Lê o fim da história antes de terminar o livro.	-1.000	<b>0.317</b>	-1.414	<b>0.157</b>
8.3. Voltas atrás e relês partes da história.	0.000	<b>1.000</b>	-1.000	<b>0.317</b>
8.4. Saltas as páginas que consideras aborrecidas.	-1.000	<b>0.317</b>	-2.000	<b>0.046</b>
8.5. Muitas vezes começas a ler um livro, mas não acabas.	-1.000	<b>0.317</b>	0.000	<b>1.000</b>
8.6. Nunca leste um livro até ao fim.	-1.414	<b>0.157</b>	-1.000	<b>0.317</b>

Tabela 31 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 8 dos questionário pré e pós testes dos GE e GC

O valor de prova é superior a 5% para todas as questões do grupo experimental, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para todas as questões.

O valor de prova é superior a 5% para cinco das questões do grupo de controlo, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para estas questões. Para a questão 8.4. Saltas as páginas que consideras aborrecidas, o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula, ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste.

De seguida, ilustram-se os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para os dois grupos, onde podem observar-se as diferenças entre o pré e o pós teste.

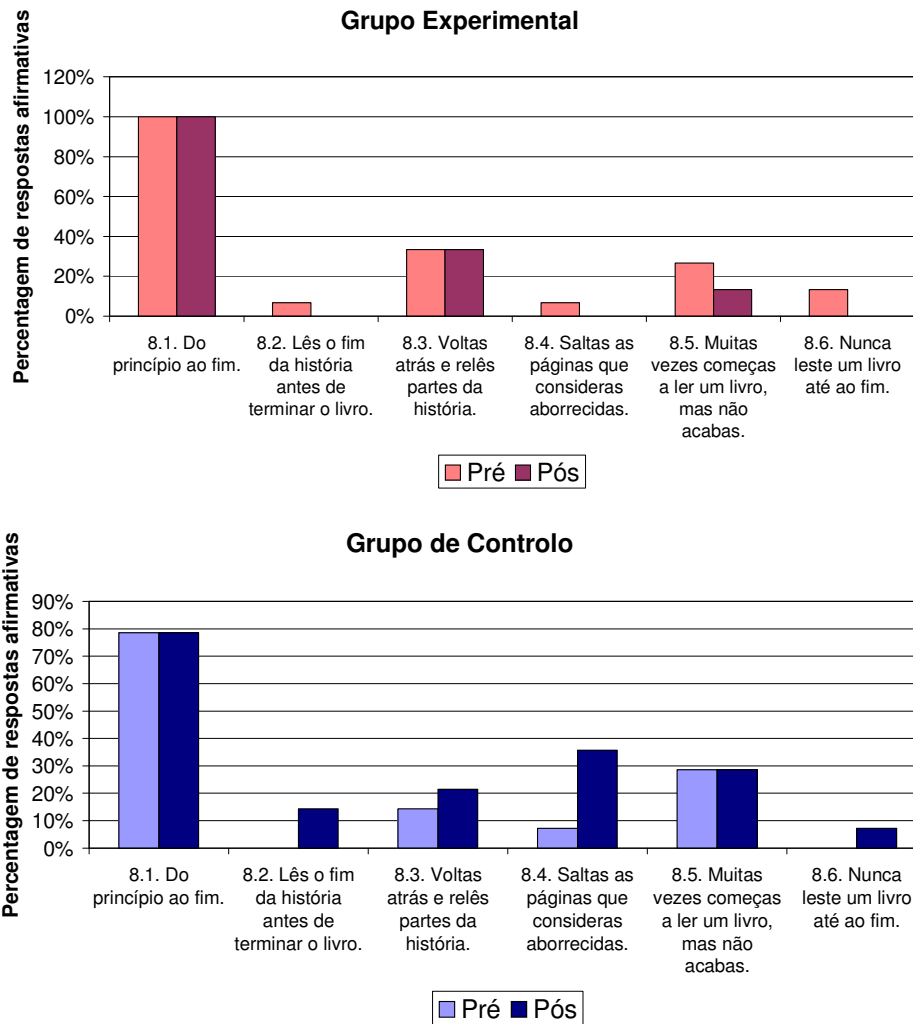


Gráfico 50 – Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 8 dos questionários pré e pós testes

No grupo de controlo, o valor percentagem de respostas afirmativas aumenta para a questão 8.4. Salta as páginas que consideras aborrecidas, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra: No grupo experimental, o valor da percentagem de respostas afirmativas mantém-se aproximadamente constantes para todas as questões. No grupo de controlo, o valor da percentagem de respostas afirmativas também se mantém aproximadamente constantes para todas as restantes questões. Estas pequenas diferenças observadas não são estatisticamente significativas. Conclusão: A forma como costumam ler não sofreu alterações significativas do pré para o pós teste em nenhum dos grupos, com a exceção de saltar as páginas que consideras aborrecidas, que aumentou no grupo de controlo.

## 10.Quando lêes um livro que tem palavras que não entendes ou não conheces, o que fazes?

Para avaliar as diferenças entre o pré e o pós teste, utiliza-se o teste do sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas, com os seguintes resultados:

	Grupo experimental		Grupo de controlo	
	Z	Valor de prova	Z	Valor de prova
9.1. Perguntas a alguém	-0.577	<b>0.564</b>	0.000	<b>1.000</b>
9.2. Vais ao dicionário procurar sinónimos dessas palavras.	0.000	<b>1.000</b>	-1.732	<b>0.083</b>
9.3. Tentas adivinhar o significado das palavras.	-2.646	<b>0.008</b>	-1.000	<b>0.317</b>

Tabela 32 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 9 dos questionário pré e pós testes dos GE e GC

O valor de prova é superior a 5% para duas das questões do grupo experimental, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para estas questões. Para a questão 9.3. Tentas adivinhar o significado das palavras, o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula, ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste.

O valor de prova é superior a 5% para todas as questões do grupo de controlo, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para todas as questões.

De seguida, ilustram-se os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para os dois grupos, onde podem observar-se as diferenças entre o pré e o pós teste.

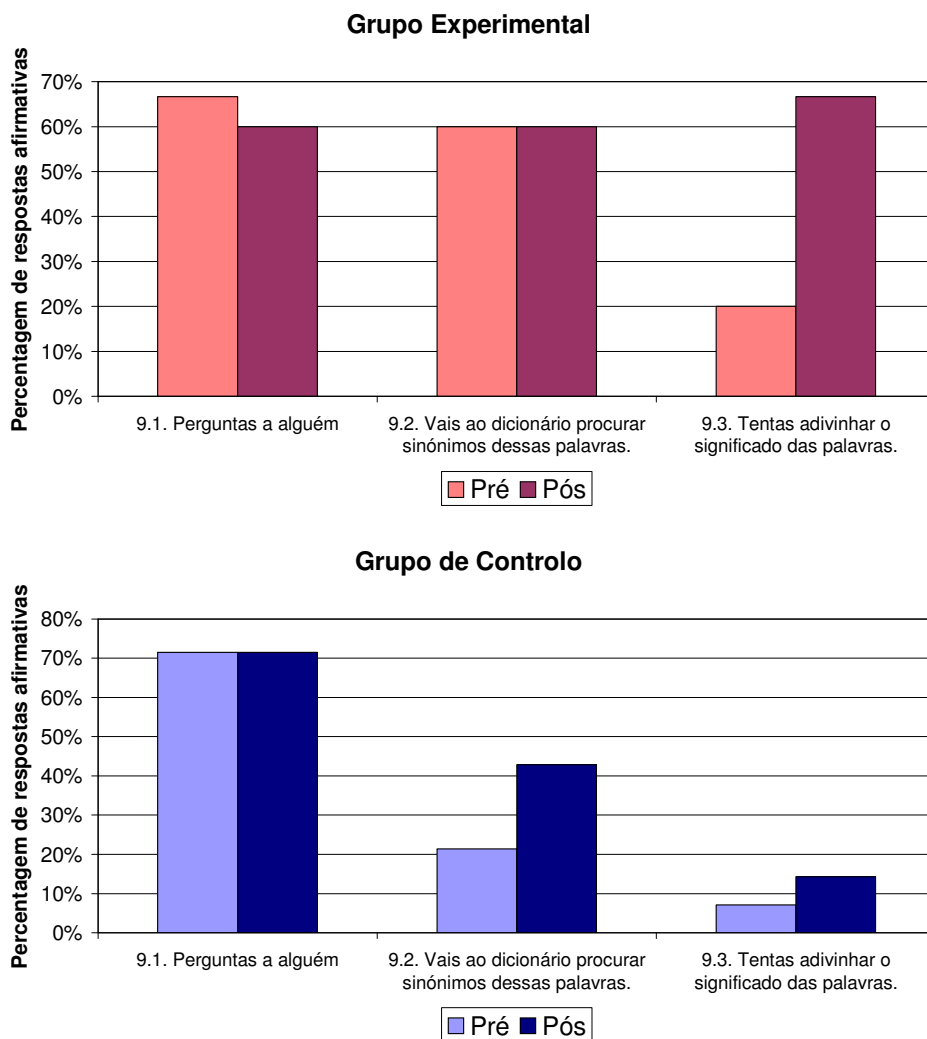


Gráfico 51 – Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 9 dos questionários pré e pós testes

No grupo experimental, o valor percentagem de respostas afirmativas aumenta para a questão 9.3. Tentas adivinhar o significado das palavras, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra: No grupo experimental, o valor da percentagem de respostas afirmativas mantém-se aproximadamente constantes para as restantes questões. No grupo de controlo, o valor da percentagem de respostas afirmativas aumenta para as questões 9.2. e 9.3. No entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Conclusão: A forma como actuam quando lêem um livro que tem palavras que não entendem não sofreu alterações significativas do pré para o pós teste em

nenhum dos grupos, com a exceção de tentar adivinhar o significado das palavras, que aumentou no grupo experimental.

## 10. Onde gostas de ler?

Para avaliar as diferenças entre o pré e o pós teste, utiliza-se o teste do sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas, com os seguintes resultados:

	Grupo experimental		Grupo de controlo	
	Z	Valor de prova	Z	Valor de prova
10.1. Na cama.	-1.134	<b>0.257</b>	-1.134	<b>0.257</b>
10.2. No quarto.	-1.000	<b>0.317</b>	-1.414	<b>0.157</b>
10.3. Na biblioteca da escola.	0.000	<b>1.000</b>	-1.000	<b>0.317</b>
10.4. No recreio da escola.	0.000	<b>1.000</b>	-1.000	<b>0.317</b>
10.5. Noutra biblioteca.	-1.000	<b>0.317</b>	-1.414	<b>0.157</b>
10.6. Na sala de aula.	-1.667	<b>0.096</b>	-1.732	<b>0.083</b>
10.7. No parque ou jardim.	-1.134	<b>0.257</b>	-2.449	<b>0.014</b>
10.8. Em qualquer sítio.	0.000	<b>1.000</b>	-1.000	<b>0.317</b>
10.9. Noutros lugares, quais? .	-1.134	<b>0.257</b>	-1.134	<b>0.257</b>

Tabela 33 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 10 dos questionário pré e pós testes dos GE e GC

O valor de prova é superior a 5% para todas as questões do grupo experimental, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para todas as questões.

O valor de prova é superior a 5% para oito das questões do grupo de controlo, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para estas questões. Para a questão 10.7. No parque ou no jardim, o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula, ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste.

De seguida, ilustram-se os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para os dois grupos, onde podem observar-se as diferenças entre o pré e o pós teste.

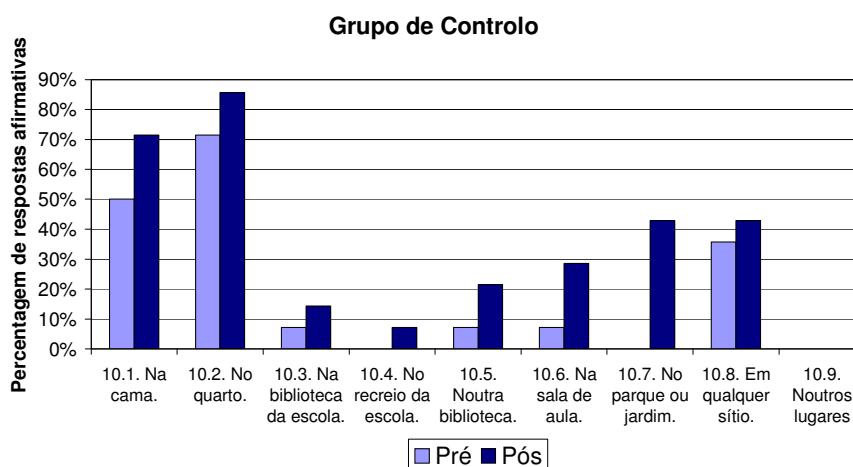
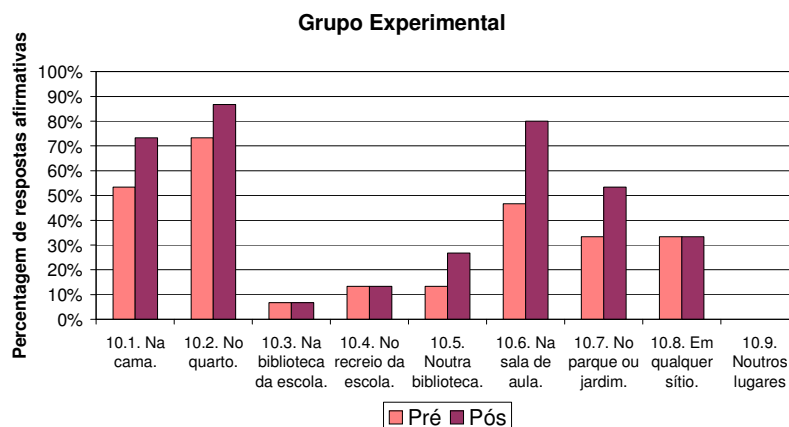


Gráfico 52 – Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 10 dos questionários pré e pós testes

No grupo de controlo, o valor percentagem de respostas afirmativas aumenta para a questão 10.7. No parque ou no jardim, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra: No grupo experimental, o valor da percentagem de respostas afirmativas aumenta para as questões 10.1., 10.2., 10.5., 10.6. e 10.7. No grupo de controlo, o valor da percentagem de respostas afirmativas aumenta para todas as restantes questões. No entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Conclusão: O local onde gostam de ler não sofreu alterações significativas do pré para o pós teste em nenhum dos grupos, com a exceção de no parque ou no jardim, que aumentou no grupo de controlo.

## 11. Como preferes ler?

Para avaliar as diferenças entre o pré e o pós teste, utiliza-se o teste do sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas, com os seguintes resultados:

	Grupo experimental		Grupo de controlo	
	Z	Valor de prova	Z	Valor de prova
11. Como preferes ler?	-1.414	<b>0.157</b>	0.000	<b>1.000</b>

Tabela 34– teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 11 dos questionários pré e pós testes dos GE e GC

O valor de prova é superior a 5% para ambos os grupos, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste.

De seguida, ilustram-se os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para os dois grupos, onde podem observar-se as diferenças entre o pré e o pós teste.

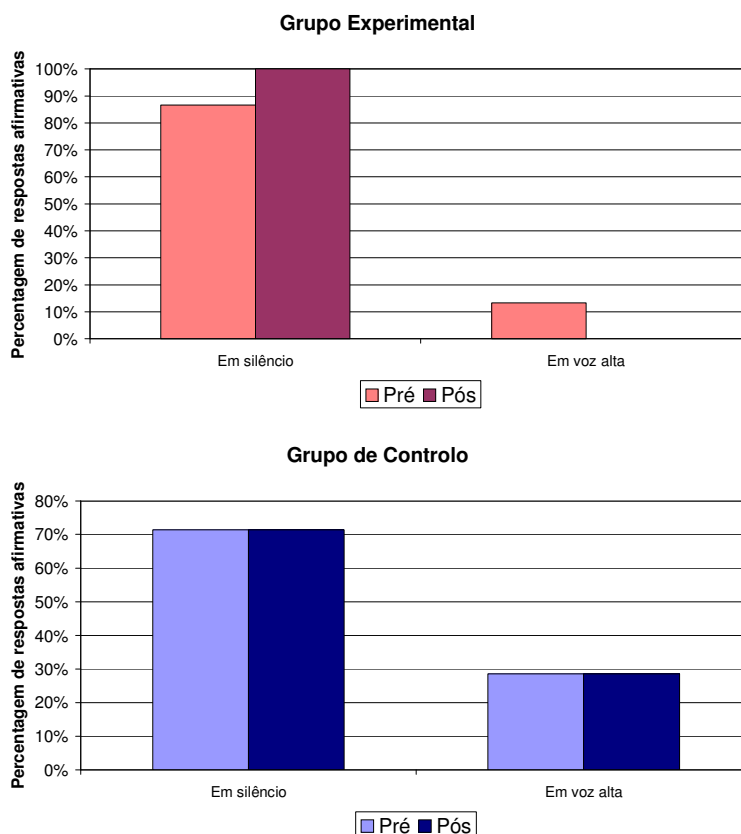


Gráfico 53 – Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 11 dos questionários pré e pós testes

Na amostra: No grupo experimental, o valor da percentagem dos que preferem ler em silêncio aumenta. No grupo de controlo, os valores não se alteram. No entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Conclusão: A forma como preferem ler não sofreu alterações significativas do pré para o pós teste em nenhum dos grupos.

## 12. Achas que LER melhora a tua aprendizagem sobre a Língua Portuguesa?

Para avaliar as diferenças entre o pré e o pós teste, utiliza-se o teste do sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas, com os seguintes resultados:

	Grupo experimental		Grupo de controlo	
	Z	Valor de prova	Z	Valor de prova
12. Achas que LER melhora a tua aprendizagem sobre a Língua Portuguesa?	-1.414	<b>0.157</b>	-1.000	<b>0.317</b>

Tabela 35 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 12 dos questionários pré e pós testes dos GE e GC

O valor de prova é superior a 5% para ambos os grupos, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste.

De seguida, ilustram-se os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para os dois grupos, onde podem observar-se as diferenças entre o pré e o pós teste.

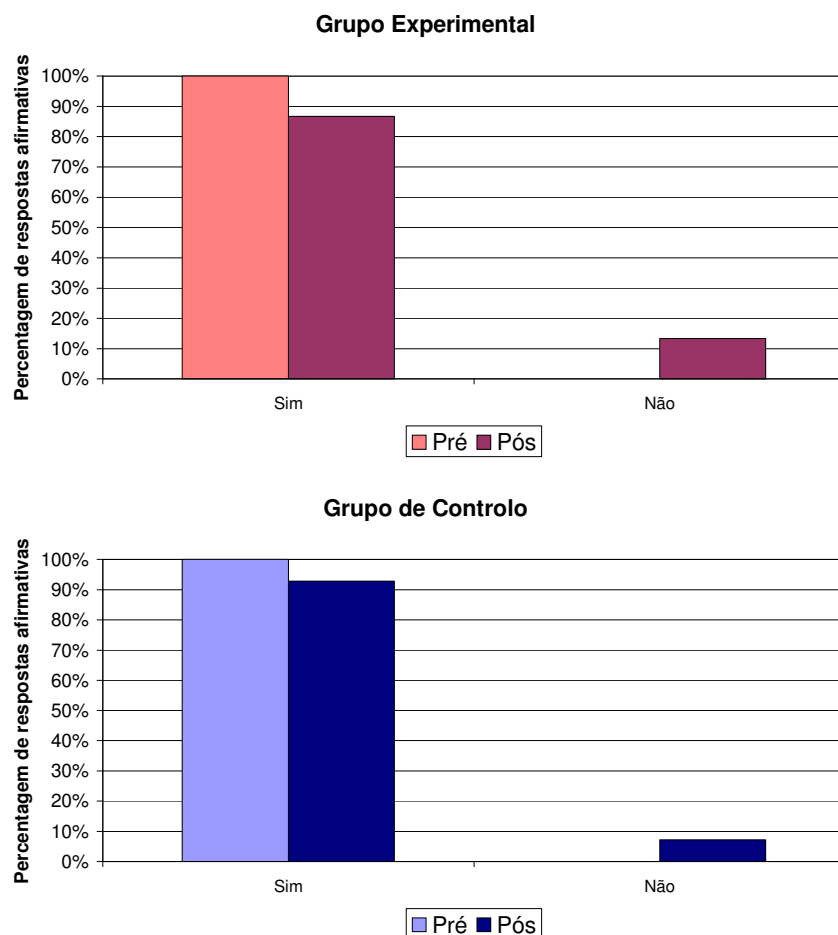


Gráfico 54 – Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 12 dos questionários pré e pós testes

Na amostra: Nos dois grupos, as respostas negativas surgem apenas no pós teste, o que não deixa de ser estranho. No entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Conclusão: A opinião sobre a influência da leitura na melhoria da aprendizagem sobre a Língua Portuguesa não sofreu alterações significativas do pré para o pós teste em nenhum dos grupos.

### 12.1. Se respondeste SIM assinala os aspectos em que a leitura tem mais influência:

Para avaliar as diferenças entre o pré e o pós teste, utiliza-se o teste do sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas, com os seguintes resultados:

	Grupo experimental			Grupo de controlo	
	Z	Valor de prova		Z	Valor de prova
12.1.1. Aumento de vocabulário.	0.000	<b>1.000</b>		-1.000	<b>0.317</b>
12.1.2. Conhecimento de gramática.	-1.000	<b>0.317</b>		-1.000	<b>0.317</b>
12.1.3. No compreender com mais rapidez o significado do texto.	-2.000	<b>0.046</b>		-1.000	<b>0.317</b>
12.1.4. Na facilidade da escrita.	0.000	<b>1.000</b>		-0.577	<b>0.564</b>
12.1.5. No perceber com mais facilidade o texto.	-2.000	<b>0.046</b>		-0.378	<b>0.705</b>

Tabela 36 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 12.1 dos questionários pré e pós testes dos GE e GC

O valor de prova é superior a 5% para três das questões do grupo experimental, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para estas questões. Para as questões 12.1.3. No compreender com mais rapidez o significado do texto e 12.1.5. No perceber com mais facilidade o texto, o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula, ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste.

O valor de prova é superior a 5% para todas as questões do grupo de controlo, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para todas as questões.

De seguida, ilustram-se os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para os dois grupos, onde podem observar-se as diferenças entre o pré e o pós teste.

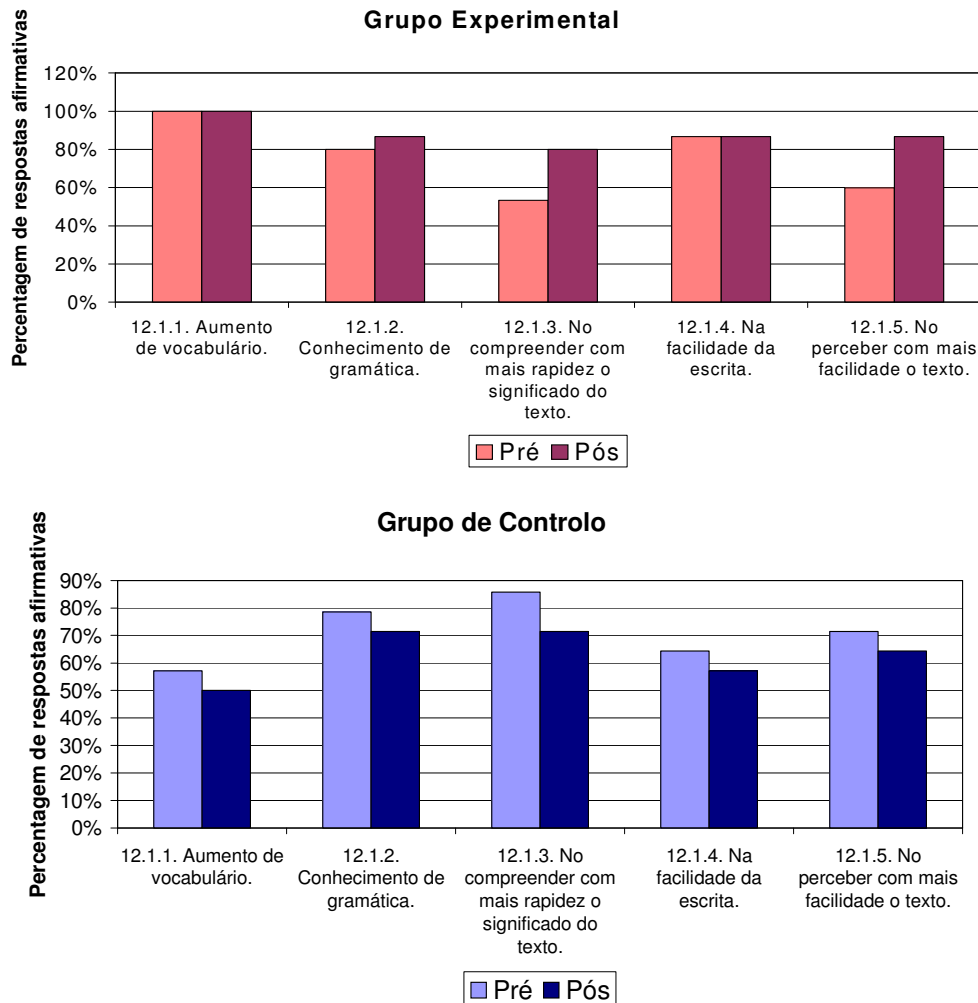


Gráfico 55 – Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 12.1 dos questionários pré e pós testes

No grupo experimental, o valor percentagem de respostas afirmativas aumenta para as questões 12.1.3. No compreender com mais rapidez o significado do texto e 12.1.5. No perceber com mais facilidade o texto, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra: No grupo experimental, o valor da percentagem de respostas afirmativas mantém-se quase constante para as restantes questões. No grupo de controlo, o valor da percentagem de respostas afirmativas diminui para todas as questões. No entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Conclusão: Os aspectos compreender com mais rapidez o significado do texto e perceber com mais facilidade o texto, relativamente à influência da leitura na

melhoria da aprendizagem sobre a Língua Portuguesa sofreu alterações significativas do pré para o pós teste no grupo experimental, tendo aumentado o número de alunos que os assinalaram. Os restantes aspectos não sofreram alterações significativas do pré para o pós teste no grupo experimental e nenhum dos aspectos sofreu alterações significativas do pré para o pós teste no grupo de controlo.

### 13. Assim, percebes melhor quando lês...

### 14. Quantos livros lês por ano?

### 16. Estás a ler algum livro actualmente?

Para avaliar as diferenças entre o pré e o pós teste, utiliza-se o teste do sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas, com os seguintes resultados:

	Grupo experimental		Grupo de controlo	
	Z	Valor de prova	Z	Valor de prova
13. Assim, percebes melhor quando lês...	-1.000	<b>0.317</b>	0.000	<b>1.000</b>
14. Quantos livros lês por ano?	-2.762	<b>0.006</b>	-1.890	<b>0.059</b>
16. Estás a ler algum livro actualmente?	-2.828	<b>0.005</b>	-1.342	<b>0.180</b>

Tabela 37 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 16 dos questionário pré e pós testes dos GE e GC

O valor de prova é superior a 5% para a questão 13 no grupo experimental, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para estas questões. Para as questões 14. Quantos livros lês por ano e 16. Estás a ler algum livro actualmente, o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula, ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste.

O valor de prova é superior a 5% para todas as questões no grupo de controlo, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste.

De seguida, ilustram-se os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para os dois grupos, onde podem observar-se as diferenças entre o pré e o pós teste.

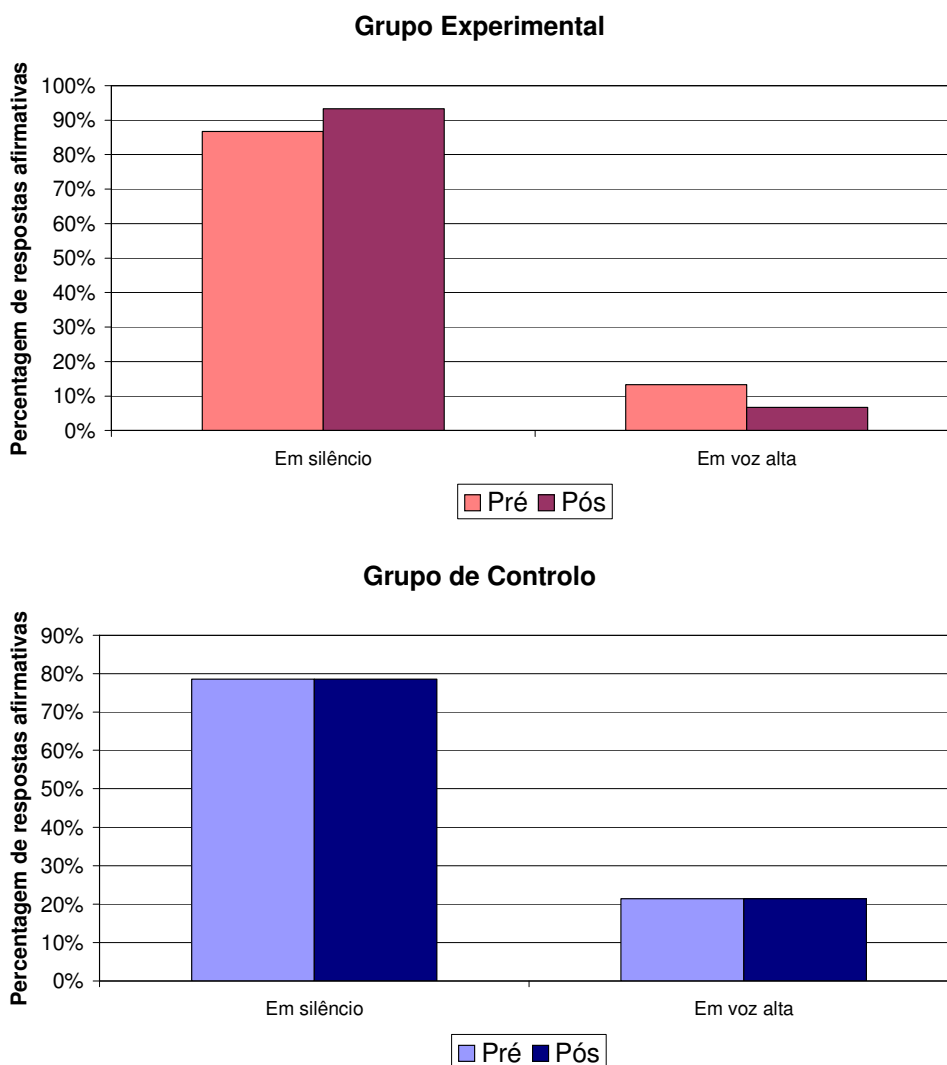


Gráfico 56 – Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 13 dos questionários pré e pós testes

Na amostra: em ambos os grupos o valor percentagem de cada resposta varia pouco, não sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Conclusão: A compreensão da leitura em função da leitura em silêncio ou em voz alta não sofreu alterações significativas do pré para o pós teste em ambos os grupos.

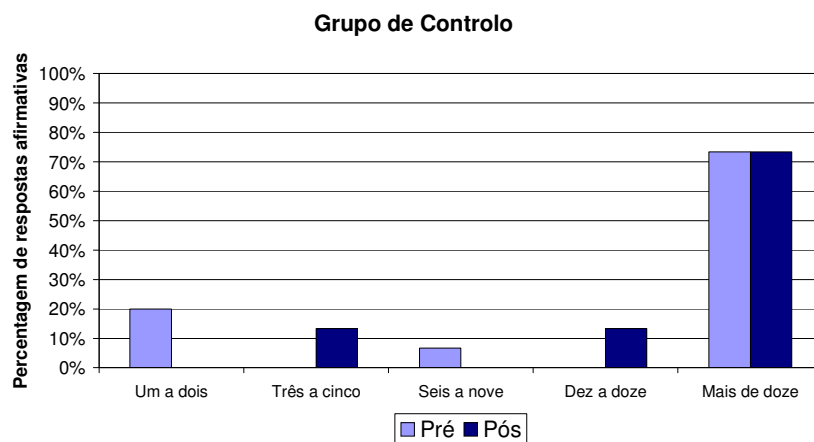
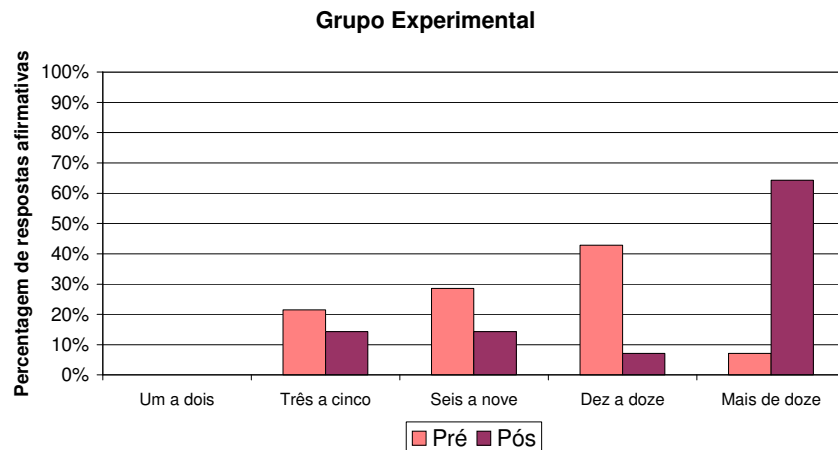


Gráfico 57 – Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 14 dos questionários pré e pós testes

No grupo experimental, o valor percentagem de respostas aumenta para mais de doze e diminui para as restantes opções, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra: No grupo de controlo, o valor da percentagem de respostas em cada categoria varia pouco, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Conclusão: Do pré para o pós teste, o número dos que estão a ler um livro aumenta no grupo experimental e não sofre alterações significativas no grupo de controlo.

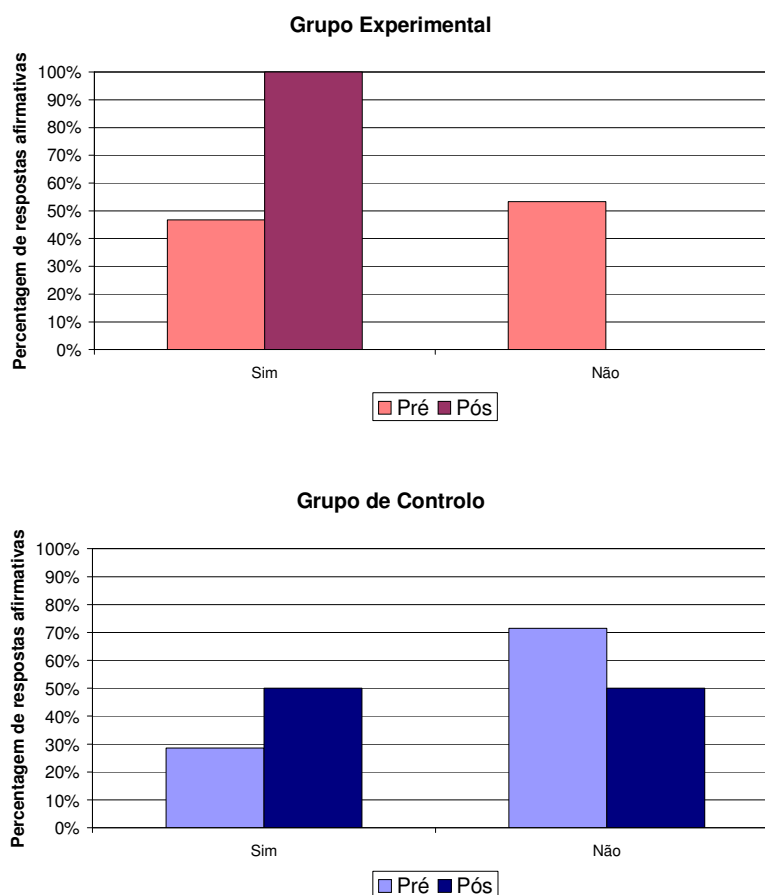


Gráfico 58 – Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 16 dos questionários pré e pós testes

No grupo experimental, o valor percentagem de respostas afirmativas aumenta, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra: No grupo de controlo, o valor da percentagem de respostas afirmativas também aumenta, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Conclusão: Do pré para o pós teste, o número de livros lidos por ano aumenta no grupo experimental e não sofre alterações significativas no grupo de controlo.

## 17. Como adquires os livros?

Para avaliar as diferenças entre o pré e o pós teste, utiliza-se o teste do sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas, com os seguintes resultados:

	Grupo experimental		Grupo de controlo	
	Z	Valor de prova	Z	Valor de prova
17.1.a. São oferecidos pelos Pais	0.000	<b>1.000</b>	-1.000	<b>0.317</b>
17.1.b. São oferecidos pelos Amigos.	0.000	<b>1.000</b>	0.000	<b>1.000</b>
17.1.c. São oferecidos por outros familiares.	-1.342	<b>0.180</b>	-2.000	<b>0.046</b>
17.1.d. São oferecidos por Por outros:	-1.000	<b>0.317</b>	0.000	<b>1.000</b>
17.2. Prefiro ser eu a escolher.	0.000	<b>1.000</b>	-2.236	<b>0.025</b>
17.3. Através de empréstimo de biblioteca (municipal ou da escola)	-1.000	<b>0.317</b>	0.000	<b>1.000</b>
17.4. Outra forma:	-1.000	<b>0.317</b>	0.000	<b>1.000</b>

Tabela 38 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 17 dos questionário pré e pós testes dos GE e GC

O valor de prova é superior a 5% para todas as questões do grupo experimental, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para todas as questões.

O valor de prova é superior a 5% para cinco das questões do grupo de controlo, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para estas questões. Para as questões 17.1.c. Oferecidos por familiares e 17.2. Prefiro ser eu a escolher, o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula, ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste.

De seguida, ilustram-se os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para os dois grupos, onde podem observar-se as diferenças entre o pré e o pós teste.

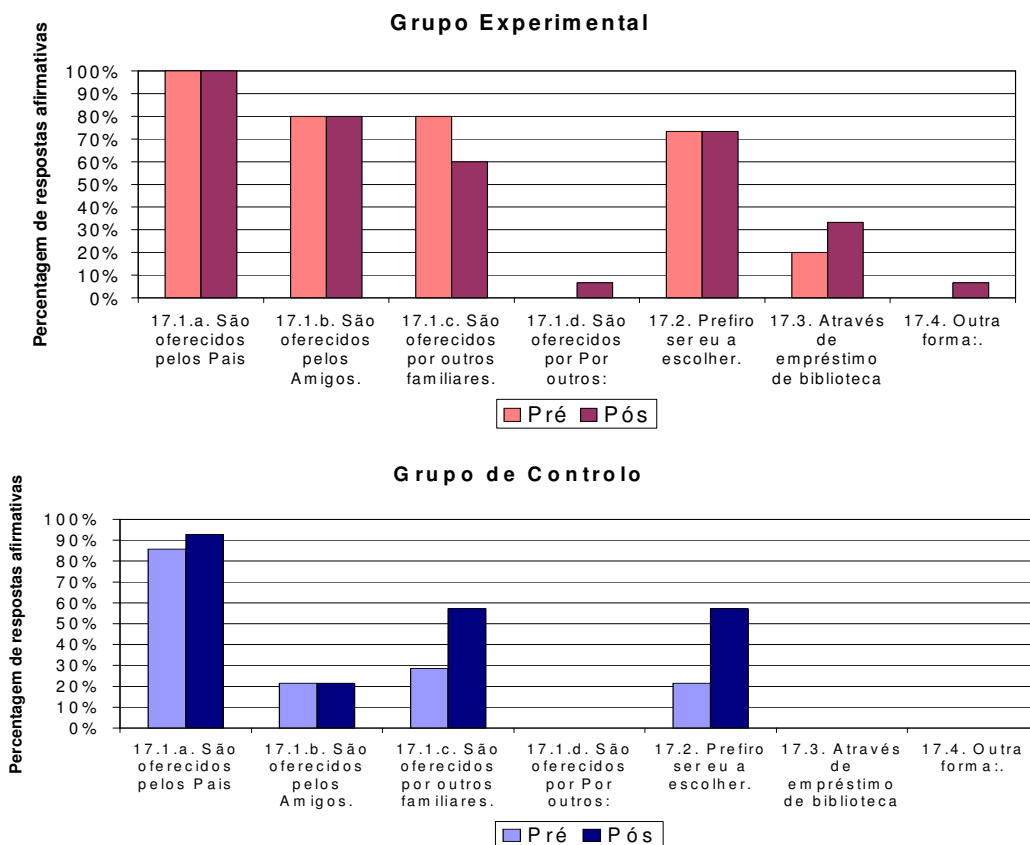


Gráfico 59 – Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 17 dos questionários pré e pós testes

No grupo de controlo, o valor percentagem de respostas afirmativas aumenta para as questões 17.1.c. Oferecidos por familiares e 17.2. Prefiro ser eu a escolher, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra: No grupo experimental, o valor da percentagem de respostas afirmativas diminui para 17.1.c. e aumenta para 17.3. No grupo de controlo, o valor da percentagem de respostas mantém-se quase constante para as restantes questões. No entanto, estas diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Conclusão: A forma como são adquiridos os livros não sofreu alterações significativas do pré para o pós teste em nenhum dos grupos, com a excepção dos oferecidos por familiares e da escolha própria, que aumentaram no grupo de controlo.

## 18. Costumas frequentar...

Para avaliar as diferenças entre o pré e o pós teste, utiliza-se o teste do sinal de Wilcoxon para amostras emparelhadas, com os seguintes resultados:

	Grupo experimental			Grupo de controlo	
	Z	Valor de prova		Z	Valor de prova
18.1. A biblioteca da escola	-1.414	<b>0.157</b>		-1.000	<b>0.317</b>
18.2. A biblioteca municipal	-1.000	<b>0.317</b>		-1.414	<b>0.157</b>
18.3. Outra biblioteca: Qual?	-3.873	<b>0.000</b>		-1.000	<b>0.317</b>
18.4. Não frequento bibliotecas	-3.000	<b>0.003</b>		-1.000	<b>0.317</b>

Tabela 39 – teste de Mann – Whitney relacionado com a questão n.º 18 dos questionários pré e pós testes dos GE e GC

O valor de prova é superior a 5% para duas das questões do grupo experimental, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para estas questões. Para as questões 18.3. Outras bibliotecas e 18.4. Não frequento bibliotecas, o valor de prova é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese nula, ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste.

O valor de prova é superior a 5% para todas as questões do grupo de controlo, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas entre os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para todas as questões.

De seguida, ilustram-se os valores da percentagem de respostas afirmativas no pré e no pós teste, para os dois grupos, onde podem observar-se as diferenças entre o pré e o pós teste.

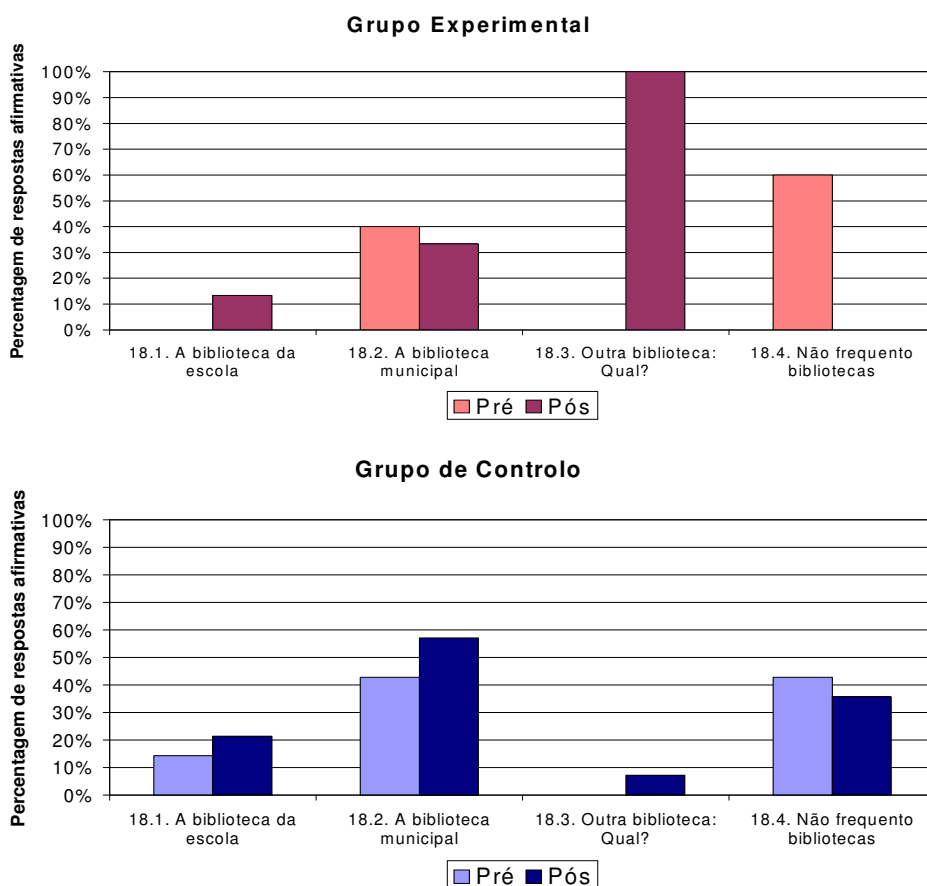


Gráfico 60 – Diferenças das respostas dos grupos GE e GC à questão n.º 18 dos questionários pré e pós testes

No grupo experimental, o valor percentagem de respostas afirmativas passa de 0% a 100% para a questão 18.3. Outras bibliotecas e, obviamente, diminui para 0% para 18.4. Não frequento bibliotecas, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Na amostra: No grupo experimental, o valor da percentagem de respostas afirmativas varia pouco para as outras questões. No grupo de controlo, o valor da percentagem de respostas aumenta para 18.1., 18.2. e 18.3. e diminui para 18.4.. No entanto, estas diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Conclusão: A frequência de outra biblioteca, que é a sala de leitura (silenciosa) passa a ser feita por todos os alunos do grupo experimental, a frequência das bibliotecas da escola e municipal não sofreu alterações significativas do pré para o pós teste em nenhum dos grupos, acontecendo o mesmo com as outras bibliotecas para o grupo de controlo.

## 4.2. Resultados obtidos pela aplicação do Cloze

O cloze é uma técnica de leitura e de ensino relacionado com a compreensão da leitura. O leitor ao preencher os espaços em branco faz previsões, certas ou erradas (cf. 3.5.2.3) Assim, e de acordo com a fundamentação teórica apresentada no capítulo da metodologia, quantas mais previsões correctas o leitor conseguir fazer mais eficiente se torna, conseguindo apreender o sentido global do texto lido.

Anderson and Hunt, 1972; Cripwell and Foley, 1984 (cit. por Sá- Correia, 1993), atribuíram vários níveis de acordo com o valor percentual das previsões correctas:

“Level 1 (0-20% - Totally Frustrational), Level 2 (21-40% - Frustrational / Pre-instructional), Level 3 (41-60% - instructional), Level 4 (61 – 80% - independent /post- instructional), Level 5 (81-100%- totally independent). The first two levels lead to a fail and the two last ones to the recognition that the student is a good student and above average.” (p. 241-242) Assim, o nível 1 e 2 serão os níveis mais baixos, em que a compreensão se revela “totally frustrational”, sem sentido. Os alunos destes níveis têm muitas dificuldades em perceber o sentido do texto, em fazer previsões, essencialmente correctas, e apresentam dificuldades na leitura e sua compreensão.

O nível 3 será um nível intermédio, considerado “Instructional”.

Os níveis 4 e 5 serão os níveis com melhor desempenho a nível da competência da leitura, sendo “independent / post – Instructional e Totally independent”, conseguindo apreender o sentido global do texto, preenchendo com os vocábulos correctos os espaços em branco.

De acordo com estes níveis, iremos apresentar um quadro de análise dos clozes, realizados pelos leitores da turma experimental, no fim do projecto de leitura implementado. Nesse quadro será identificado o nível de cada aluno, de acordo com a percentagem das previsões correctas escritas no cloze. Para isso é necessário verificar as previsões, certas e erradas de cada leitor, elaborando-se assim um gráfico ilustrativo

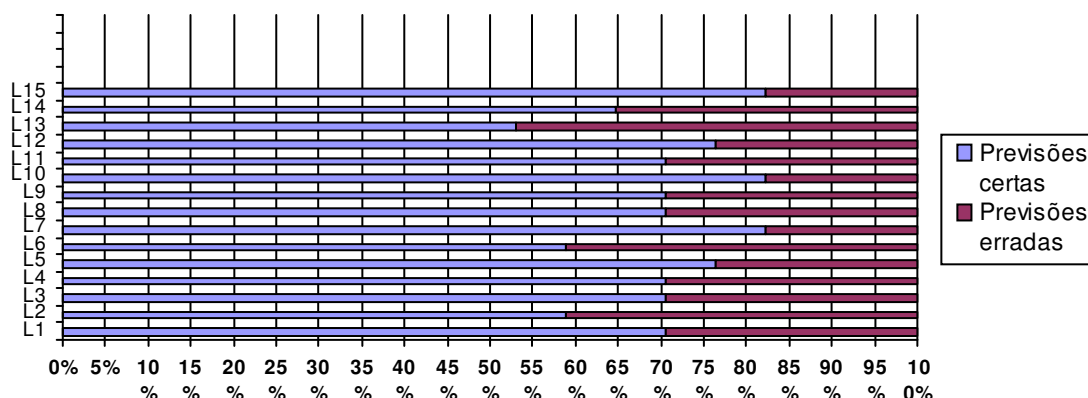


Gráfico 61– Resultados dos Clozes

De acordo com este gráfico, procedeu-se à elaboração do quadro de análise dos *clozes*, identificando o nível de compreensão em que cada leitor se encontra.

Leitores n.º	Percentagem das previsões correctas	Níveis
1	71 %	4 - Independent /post – instructional
2	58%	3 - Instructional
3	71%	4 - Independent /post – instructional
4	71%	4 - Independent /post – instructional
5	77%	4 - Independent /post – instructional
6	58%	3 - Instructional
7	82,5%	5 - Totally independent
8	71%	4 - Independent /post – instructional
9	71%	4 - Independent /post – instructional
10	82,5%	5 - Totally independent
11	71 %	4 - Independent /post – instructional
12	77%	4 - Independent /post – instructional
13	53%	3 - Instructional
14	64,5%	4 - Independent /post – instructional
15	82,5%	5 - Totally independent

Tabela 40 – Análise das previsões correctas do cloze

Verifica-se que não existem leitores nos níveis mais baixos de compreensão (1 e 2), pelo que três leitores estão no nível intermédio (3), nove no nível 4 e os restantes três encontram-se no nível máximo, que é o nível 5.

Segundo estes dados podemos verificar também, e numa perspectiva mais global, que a turma apresenta uma boa capacidade de fazer previsões correctas, e, por conseguinte, é constituída, na sua maioria, por alunos com boa compreensão da leitura, bons leitores.

### **4.3 Análise das Composições**

Como já foi referido, foram elaboradas, por escrito, composições com o título “O que eu gosto de ler”, antes e depois da implementação do projecto na turma experimental. Estas composições, escritas pelos alunos das duas turmas, serviram de pré e pós teste na nossa investigação. Iremos analisar as avaliações qualitativas feitas pelas professoras das turmas, de forma a verificar uma das nossas hipóteses que se prende com o desenvolvimento da aprendizagem após a implementação do projecto.

Uma segunda hipótese, utilizando a análise de conteúdo, iremos verificar se o facto de os alunos praticarem a leitura extensiva silenciosa, tomando contacto com livros infantis de qualidade, os despertou e motivou para desenvolverem hábitos de leitura, pelo que iremos analisar comparativamente com os alunos da turma de controlo que não foram sujeitos a esse projecto. Procederemos, assim, a uma comparação interpretativa dos dados recolhidos nas composições, pré e pós testes de ambas as turmas.

#### **4.3.1 Classificações das composições**

As composições avaliadas pelas professoras das turmas, segundo critérios já referenciados no capítulo da metodologia, dotam-se das seguintes classificações, por ordem gradual: Insuficiente, Suficiente pouco, Suficiente, Bom e Muito Bom. Desta forma, passaremos a verificar as classificações de cada turma, tendo em conta as melhorias ou não das notas entre o pré teste e o pós teste.

## Grupo de Controlo

Alunos n.º	Classificações das Composições “O que eu gosto de ler”	
	Pré teste	Pós teste
1	Suficiente pouco	Suficiente
2	Bom	Bom
3	Suficiente pouco	Suficiente
4	Suficiente	Suficiente
5	Muito bom	Muito Bom
6	Bom	Bom
7	Suficiente	Suficiente
8	Insuficiente	Suficiente
9	Suficiente	Suficiente
10	Bom	Bom
11	Suficiente	Suficiente
12	Suficiente	Suficiente pouco
13	Bom	Bom
14	Suficiente	Bom

Tabela 41 – Classificações das composições pré e pós – testes do Grupo Controlo

Como se pode verificar existem *quatro melhorias* nesta turma, entre o pré teste e o pós teste. São os casos dos alunos n.º 1, que passou de Suficiente pouco para Suficiente; n.º 3 que também passou do Suficiente pouco para Suficiente, o n.º 8 que passou do Insuficiente para o Suficiente e o n.º 14 que de Suficiente melhorou para Bom. Existe ainda um caso de descida de nota, o n.º 12 passou do Suficiente para o Suficiente pouco. Todos os restantes alunos mantiveram-se com a mesma nota.

## Turma Experimental

Leitores n.º	Classificações das Composições “O que eu gosto de ler”	
	Pré teste	Pós teste
1	Suficiente	Bom
2	Suficiente	Bom
3	Suficiente pouco	Suficiente
4	Bom	Bom
5	Suficiente	Bom
6	Bom	Bom
7	Suficiente	Suficiente
8	Bom	Bom
9	Bom	Bom
10	Suficiente	Bom
11	Suficiente	Bom
12	Suficiente	Suficiente
13	Suficiente	Suficiente
14	Bom	Muito Bom
15	Suficiente pouco	Suficiente pouco

Tabela 42 – Classificações das composições pré e pós testes do GE

Na turma Experimental, que participou no projecto O Clube da Leitura Silenciosa, mostrou sete casos de melhoria de notas após a implementação do projecto. Os leitores n.º 1,2,5,10 e 11 passaram da nota de Suficiente para Bom; o leitor n.º 3 passou de Suficiente Pouco para Suficiente e o leitor 14 melhorou de Bom para Muito Bom. Os restantes leitores mantiveram-se na mesma nota não se registando nenhuma descida na avaliação.

Assim, comparando as duas turmas, em relação às alterações das notas das composições entre o pré teste e o pós teste, podemos verificar que a turma experimental apresenta mais casos de melhorias das notas do que a turma de controlo, como se ilustra no gráfico

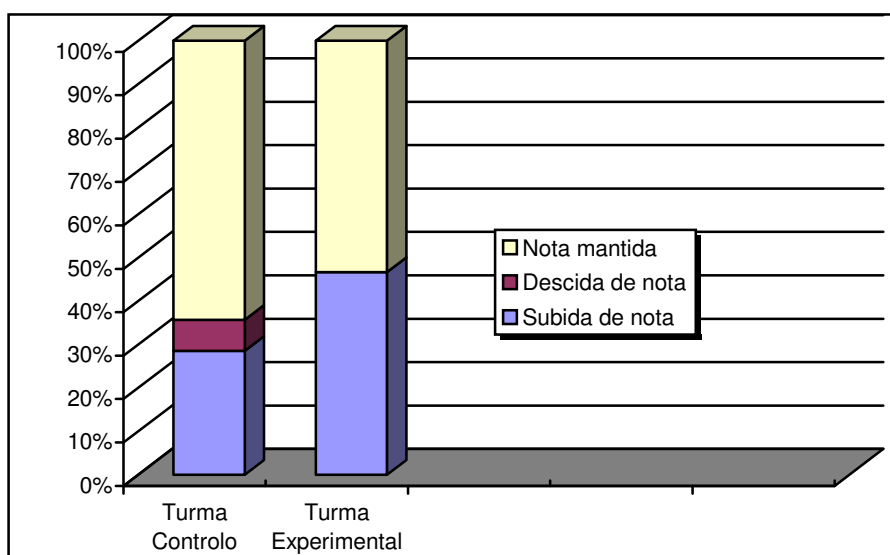


Gráfico n.º 62 – Comparação das alterações de notas nas composições de pós teste

Iremos, em seguida, fazer uma análise ao conteúdo das composições.

#### 4.3.2 Análise de Conteúdo das Composições

De acordo com Berelson (citado por Estrela, 1994, p. 455) a análise de conteúdo é “ uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Desta forma, e feita uma leitura pelas composições de ambas as turmas, elaborou-se uma matriz com o objectivo de estabelecer categorias, subcategorias, recolher unidades de registo e quantificá-las. Com o objectivo de verificar se os alunos, após a implementação do projecto, desenvolveram em si hábitos de leitura, considerámos importante analisar as composições do pré e pós teste da turma controlo comparando-as posteriormente com as composições pré e pós teste da turma experimental. Foram escolhidos como indicadores algumas expressões escritas pelos alunos, que se consideram mais exemplificativas do

das subcategorias. Iremos referenciar os indicadores que tiverem maior número de frequência.

#### Composição da turma Controlo pré teste

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência dos indicadores
Leitura	Gosto pela leitura	“gosto de ler”	(6)
	Funções da leitura	“leio para aprender”	(2)
		“Para ler melhor”	(1)
	Como se lê	“Leio com ajuda”	(2)
	Hábitos de leitura	“Gosto de ler para os outros”	(2)
		“A minha mãe lê-me uma história antes de eu ir dormir”	(3)
Tipos de leitura	“Gosto de ler histórias”	(7)	
	“Já li o Harry Potter”	(1)	

Tabela 43 - Análise de conteúdo da composição pré teste do G.C.

Seis alunos desta turma referem o seu gosto pela leitura; para dois alunos ler serve para aprender e um aluno acha que ao treinar a leitura vai melhorá-la. Em relação aos hábitos de leitura só dois responderam que lêem para outros e três têm o hábito de ouvir ler antes de dormirem. Sete alunos dizem gostar de histórias e um refere a leitura do Harry Potter.

## Composição da turma Controlo pós teste

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência dos indicadores
Leitura	Gosto pela leitura	“gosto de ler”	(14)
		“é giro”	(1)
	Funções da leitura	“leio para aprender”	(4)
		“Para ler melhor”	(2)
		“a leitura é muito importante”	(1)
	Hábitos de leitura	“Gosto de ler para os outros”	(2)
		“Leio antes de dormir”	(3)
		“leio com a minha mãe”	(2)
	Tipos de livros	“gosto de ler histórias”	(4)
		“gosto de ler revistas”	(4)
“leio livros sobre meninos/ crianças”		(3)	

Tabela 44 - Análise de conteúdo da composição pós teste do G. C.

Elaborada a composição com o mesmo título “O que eu gosto de ler...” no fim do projecto, podemos verificar que todos os alunos gostam de ler (14), continuam três alunos a ler antes de dormir e lêem histórias (4), revistas (4) e livros para crianças (3).

## Composição do Grupo Experimental Pré teste

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência dos indicadores
Leitura	Gosto pela leitura	“gosto de ler”	(9)
		“gosto de ouvir ler”	(4)
	Funções da leitura	“leio para aprender”	(3)
		“Para ler melhor”	(2)
		“ler é importante”	(7)
		“Leio com ajuda”	(2)
	Hábitos de leitura	“Gosto de ler para os outros”	(2)
		“Leio antes de dormir”	(4)
	Tipos de livros	“Gosto de ler Banda desenhada”	(5)
		“Gosto de revistas das Witch”	(4)

Tabela 45 - análise de conteúdo da composição pré teste do G. E.

Nem todos os alunos fizeram referência de gostar de ler, sendo somente nove, recordemos que a turma é constituída por 15 alunos. Quatro alunos gostam de ouvir ler. Quanto às funções que atribuíram para a leitura, três consideram que aprendem ao ler, dois que lêem melhor e sete alunos dão importância à leitura. Só quatro alunos têm o hábito de ler antes de dormir. Os alunos só referiram a leitura da Banda Desenhada e de revistas infantis.

## Composição do Grupo Experimental Pós teste

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência dos indicadores
Leitura	Gosto pela leitura	“gosto de ler”	(14)
		“é muito divertido”	(4)
		“faz-me pensar e sonhar”	(1)
		“os livros são especiais”	(2)
	Funções da leitura	“Para ler melhor”	(4)
		“incentiva-nos a aprender coisas novas”	(5)
		“ajuda-me a fazer os trabalhos de casa”	(2)
		“preciso de silêncio para perceber a leitura”	(7)
	Como se lê	“vou ler muito”	(7)
		“vamos continuar a ler”	(3)
	Hábitos de leitura	“leio quase todos os dias”	(6)
		“Leio antes de dormir”	(6)
		“Gosto de ler para os outros”	(2)
	Modos de leitura	“os livros têm imagens que me fascinam”	(2)
		“gosto de ler histórias”	(2)
	Tipos de livros	“os meus livros favoritos são os	(2)

Clube da Leitura Silenciosa	Factores positivos:	informativos”	
		“No clube da leitura silenciosa li vários tipos de livros giros”	(6)
		“queria que voltasse para o ano”	(9)
	Factores negativos	“É pena ir acabar o clube, era fixe”	(1)
		“Não consegui ler o livro da gota de água”	(1)

Tabela 46 - análise de conteúdo da composição pós teste do grupo experimental

O grupo na sua maioria gosta de ler (14), consideram a leitura divertida (4) e os livros especiais (2). Lêem para praticar a leitura e lerem melhor (4) e para aprender algo de novo (5). Para melhor compreenderem a leitura necessitam de silêncio (7). Lêem todos os dias (6) e pretendem continuar a ler (7) muito (3). Têm o hábito de lerem antes dormir (6). Em relação ao Clube da leitura silenciosa, e como esta composição foi elaborada no fim do desenvolvimento do projecto de leitura, são referidos a existência de vários tipos de livros que os leitores tiveram a oportunidade de contactar e ler (9) e a vontade de continuarem o projecto para o ano lectivo seguinte.

Passaremos agora a uma breve comparação interpretativa entre as duas composições pré e pós teste da turma experimental comparando – as depois com as composições do grupo controlo.

#### **4.3.3 Comparação interpretativa das composições pré e pós teste nos dois grupos**

Assim, houve um acréscimo dos registos do indicador “gosto de ler” passando de (9) para (14). Lerem para aprender também aumentou o seu número de frequência passando de (3) para (5). O hábito das leitura antes de dormir passou de (4 ) para (6). No pós teste foram introduzidos outros indicadores que fazem referência ao projecto implementado como No clube da leitura

silenciosa li vários tipos de livros giros (6) e o desejo da continuação do projecto (9). Não se registaram diminuição de qualquer indicador.

Em relação às composições pré e pós teste da turma de controlo temos a registar o seguinte: o n.º de alunos que referia gostar de ler manteve-se, aumentou o n.º de ler para aprender de (2) para (4), mantendo-se os outros indicadores mais significativos como ler antes de dormir, ler para os outros.

Comparando os pontos mais significativos entre os resultados das duas turmas, verifica-se um acréscimo maior de alguns indicadores na turma experimental. Esses indicadores referem-se ao aumento de registos de “gosto de ler”, “de ler para aprender”, “leio antes de dormir”.

De acordo com esta interpretação podemos verificar que houve influência do projecto de leitura nos hábitos dos alunos da turma experimental.

## Conclusões

Tendo como base o enquadramento teórico, descrevemos a metodologia adoptada, e procedemos à apresentação e interpretação dos dados recolhidos. Desta forma, é importante recordar as hipóteses anteriormente formuladas face à pergunta de partida (cf. Capítulo 3), deste estudo, para evidenciar as conclusões decorrentes dos resultados. Esta investigação assenta essencialmente no desenvolvimento da leitura extensiva através de um projecto pedagógico. Desta forma, através do projecto implementado, o clube da leitura silenciosa, pretendemos verificar o impacto da leitura extensiva numa turma do 3º ano do 1º Ciclo. Para isso formularam-se as hipóteses relacionadas com a verificação de aumento de hábitos de leitura de qualidade, por parte dos alunos sujeitos a esta experiência, bem como o aumento da sua aprendizagem. Os instrumentos utilizados para obter informação para a nossa investigação, nomeadamente, os questionários, as composições e os clozes, permitiram a reflexão e o desenvolvimento profissional de quem os construiu e a reflexão e tomada de consciência da importância dos conteúdos tratados dos alunos que os preencheram.

No que diz respeito aos questionários do pré para o pós teste dos dois grupos, ocorreram as seguintes alterações significativas:

Significado da leitura: a interpretação da leitura como um passatempo como outro qualquer aumentou no grupo experimental.

O que costumam ler: obras disponíveis em CDROM, que aumentou no grupo de controlo.

A forma como costumam ler: saltar as páginas que consideras aborrecidas, que aumentou no grupo de controlo.

A forma como actuam quando lêem um livro que tem palavras que não entendem: tentar adivinhar o significado das palavras, que aumentou no grupo experimental.

O local onde gostam de ler: no parque ou no jardim, que aumentou no grupo de controlo.

Influência da leitura silenciosa na melhoria da aprendizagem sobre a Língua Portuguesa: compreender com mais rapidez o significado do texto e perceber com mais facilidade o texto, aumentaram no grupo experimental.

O número de livros lidos por ano aumenta no grupo experimental.

A forma como são adquiridos os livros: os oferecidos por familiares e por escolha própria aumentaram no grupo de controlo.

A frequência de outra biblioteca, que é a sala de leitura (silenciosa), passa a ser feita por todos (antes não era por nenhum) os alunos do grupo experimental.

Podemos, assim, afirmar que ocorreram alterações devido ao projecto de leitura extensiva silenciosa, mas seriam de esperar mais alterações significativas. No entanto, como a dimensão dos dois grupos é muito reduzida, esse facto também origina que seja mais difícil que alterações que se verificam na amostra e que estão analisadas e caracterizadas, sejam consideradas significativas.

Em relação às composições também se verificou que houve uma melhoria das classificações de avaliação no grupo experimental, comparativamente ao grupo de controlo, havendo, portanto indícios de aumento da aprendizagem. Numa análise de conteúdo das composições verificámos que a frequência dos indicadores relativos aos hábitos de leitura aumentaram no grupo experimental, havendo referências essencialmente positivas em relação ao projecto de leitura desenvolvido.

A técnica de leitura, o cloze, utilizada para medir a capacidade de leitura (compreensão e vocabular dos alunos) aplicada após a implementação do projecto permitiu efectuar uma análise individual, atribuindo um nível a cada leitor, de acordo com as suas previsões correctas. Pode verificar-se que a turma a que foi sujeita à intervenção de um projecto de leitura tem na sua grande maioria leitores no nível 4 seguindo-se os níveis 3 e 5 (cf.4.2) sem nenhum aluno nos níveis de incompreensão (1 e 2). Desta forma, conclui-se que é uma turma com boa capacidade de leitura, com fácil compreensão e bom nível vocabular).

Fazendo uma análise interpretativa mas cruzando os dados obtidos destes três instrumentos podemos verificar que: o grupo experimental ao ser sujeito à intervenção de um projecto pedagógico de leitura, nomeadamente de leitura extensiva e silenciosa modificou algumas das suas atitudes, estratégias de aprendizagem e conseqüente melhoria no seu saber. Então verifiquemos: o grupo experimental aumentou a prática da leitura como um passatempo, o que

significa que está mais motivado a ler e por isso, já utiliza a leitura em tempos livres; a utilização, por parte do mesmo grupo, da adivinhação ou previsão quando encontram, no texto, palavras que desconhecem, mostra que estão a utilizar uma estratégia para a compreensão do texto, mostrando que se interessam pela leitura desse texto pois não desistem de encontrar sentido no mesmo, ainda que não encontrem sentido nas palavras individuais. Esta estratégia foi igualmente utilizada quando os alunos preencheram os espaços em branco dos clozes. De acordo, com os resultados obtidos através da aplicação dessa técnica, podemos concluir que o grupo experimental se encontra num nível bom de compreensão do texto, conseguindo, portanto, fazer previsões/adivinhações correctas das palavras desconhecidas. No grupo experimental também se verificou, a nível de questionários, que o facto de praticarem leitura extensiva de forma silenciosa, influencia a rapidez e melhor compreensão do texto. Este facto é conclusão da prática da leitura extensiva silenciosa no grupo experimental uma vez que não se verifica essa alteração a nível do grupo de controlo. O aumento dos livros lidos por ano, por parte do grupo experimental, também é influência do projecto implementado nesse grupo.

Pode, então concluir-se que, de acordo com os dados obtidos (e, obviamente, não menosprezando outros factores de influência como, por exemplo, o processo ensino – aprendizagem estabelecido por cada turma com as suas professoras; as estratégias utilizadas por cada aluno; outras actividades pedagógicas, entre outros factores capazes de exercer influência no grupo), a turma experimental sofreu modificações quer a nível de aprendizagem quer a nível de hábitos de leitura. Pensamos assim poder confirmar as duas hipóteses formuladas que decorreram da questão investigativa que conduziu todo o processo. A leitura extensiva silenciosa pode ser, desta forma, uma estratégia eficaz para a compreensão geral do texto permitindo a leitura por prazer (Sousa, 1989).

Pensamos que os resultados deste estudo podem permitir a uma reflexão e modificação nos hábitos de leitura das nossas crianças assim como uma modificação a nível das práticas educativas, dando uma maior importância à prática da leitura extensiva, de forma silenciosa, de obras infantis de qualidade com o intuito de contribuir para a motivação e gosto pela leitura.

O processo de investigação – acção, permitiu à professora do grupo sujeito ao projecto um aprofundar de conhecimentos, uma reflexão sobre a sua prática educativa e consequente modificação da mesma em relação à leitura. Sabemos que no ano lectivo posterior o projecto foi seguido, por iniciativa da própria professora da turma, o que foi do agrado dos alunos, pais e professora. Em relação às limitações deste estudo, elas prendem-se com a filosofia da investigação realizada assim como com factores de carácter operacional. Deste modo, tendo em conta que elaborámos um estudo de caso, com uma amostra reduzida, não é possível generalizar os resultados.

Durante a investigação deparámo-nos ainda com a dificuldade em conciliar horários com a professora do grupo experimental para as reuniões de formação, pelo que foram de número reduzido.

Os resultados deste estudo deverão ser entendidos como um contributo para uma reflexão alargada sobre a temática da leitura, podendo servir de base para outros projectos.

É importante que este projecto de investigação seja conhecido e partilhado por outros professores, com o intuito de ser comentado, de poder provocar reflexões e a mudança nas práticas educativas. Reflectindo, agindo, modificando a acção, reflectindo sobre essa modificação e fazendo uma nova reflexão vai permitir que o professor se torne investigativo e procure sempre o seu desenvolvimento profissional com base na melhoria da sua prática.

Este estudo visou o desenvolvimento da leitura extensiva silenciosa numa turma de 3º ano de escolaridade do 1º ciclo; seria interessante verificar este tipo de leitura nos vários anos de escolaridade do 1º ciclo e noutros ciclos, tendo em atenção as características inerentes a cada caso. Poderia também ser enriquecedor partir deste projecto estudar a influência da leitura extensiva silenciosa a nível da atenção; da concentração, de uma forma mais profunda. Sendo uma temática tão complexa, vários estudos já foram realizados mas muitos mais ainda estão por se realizar. É importante que o professor se sinta motivado no desenvolvimento da sua missão, que é orientar os alunos na sua tarefa da aprendizagem, estando atento às suas necessidades e aos problemas decorrentes do processo ensino – aprendizagem com o intuito de contribuir para a formação plena e integral do aluno do cidadão de amanhã.

Gostaríamos ainda de salientar a importância deste estudo no nosso desenvolvimento profissional e pessoal que se alia a uma sentimento de inteira satisfação e emoção por ter participado num projecto que contribuiu para o despertar de emoções por parte de todos os intervenientes, mas, de uma forma mais específica, dos nossos leitores do Clube que deixavam sair sorrisos ao lerem de forma tão singela e silenciosa os livros por si escolhidos. E nada é mais gratificante que observar um sorriso de uma criança...

## Referências Bibliográficas

AINSCOW, M. (2000). **The next step for Special Education: supporting the development of inclusive practices.** *British Journal of Special Education*, 27 (2), pp. 76-80.

ALARCÃO, Isabel (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas? In OLIVEIRA – FORMOSINHO, Júlia (Org.) **A Supervisão na Formação de Professores I – Da Organização à Pessoa.** Porto: Porto Editora, p. 223-224

ALARCÃO, Isabel e ROCHETA Santos, M. M. (1986). **Kenneth S. Goodman e o seu modelo de leitura. A leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhas. Análise linguística do acto de leitura e a sua aplicação pedagógica em língua materna e em língua estrangeira.** Universidade de Aveiro (Doc. 1).

ALDERSON, J. (2000). **Assessing Reading.** Cambridge: Cambridge University Press.

ALMEIDA, J. (1988). **A Investigação nas Ciências Sociais.** Lisboa: Editorial Presença

AMARAL, Maria João (1998). **O erro como processo consciencializador da aprendizagem da língua inglesa – actividades de formação reflexiva de professores baseada na análise de casos.** Viseu. Instituto Superior Politécnico de Viseu.

AMOR, Emília (1994). **Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologia.** Lisboa: Texto Editora

ANDERSON, Neil (1999). **Exploring Second Language Reading – issues and strategies.** London: Heinle & Heinle Publishers.

- ANTÃO, Jorge Augusto (1997). **Elogio da leitura**. Lisboa. Edições Asa.
- ARENDS, R. (1995). **Aprender a Ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill.
- AZEVEDO, Mário (2000). **Teses, relatórios e trabalhos escolares. Sugestões para estruturação da escrita**. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- BARDIN, L. (2004). **Análise de Conteúdo** Lisboa: Edições 70, 3ª ed.
- BASTIDAS, J.A. (1984) **The Cloze Procedure as a Teaching Technique to Improve Reading Comprehension**. English Teaching Forum, 2 (pp.20-24).
- BELL, Judith (1997). **Como realizar um projecto de investigação: trajectos**. Lisboa: Ed. Gradiva.
- BENAVENTE, Ana e outros (1996). **A literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. (1988) **Metodologia – Guia para a auto-aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARROL, David (1999). **Psychology of Language**. USA: Brooks/Cole Publishing Company.
- CHARMEUX, Éveline (1975). **La lecture à l'école**. Paris: Éditions CEDIC.
- COHEN, Isdey e MAUFFREY, Annick (1983). **Vers une nouvelle pédagogie de la lecture**. Paris: Armand Colin.

DE CORTE, Eric (1994) Learning Theory and Instructional Science. In P. REIMANN & H. SPADA (EDS) **Learning in Humans and Machines Towards in Interdisciplinary learning Science**. Belgium: University of Leuven, Center for Instructional Psychology and Technology. Publications Inc., USA

Decreto – Lei n.º 115 – A/98 de 4 de Maio

Decreto – Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro

DELAY, J.; PICHOT, P. (1973). **Manual de Psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, S. A., 3ª edição

DELORS, J. (1996). **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. (2.ª ed.). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Coleção Perspectivas Actuais. Porto: Edições Asa.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997). **Relatório do projecto de “reflexão participada sobre os currículos do ensino básico”**. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). **Currículo nacional do Ensino básico – competências essenciais**. Lisboa: Departamento da Educação Básica – ME

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2004). **Organização curricular e programas Ensino Básico – 1º Ciclo**. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação, 4ª edição)

DEWEY, J. (1933). **How we think**. Chicago: Henry Regnery.

DEWEY, J. (1963). Experience and Education. New York: Collier Books (1ª ed. 1938)

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (7ª edição). Lisboa: Porto Editora

DIOGO, Américo; LINDEZA, António (1994) **Literatura infantil. História, teoria, interpretações**, Porto: Porto Editora

DL nº 240/2001 de 30 de Agosto

DL nº 241/2001 de 30 de Agosto

DORON, R., PAROT, F. (2001). **Dicionário de Psicologia**. Lisboa: Climepsi

ESTEVES, A. J. (1986). **A investigação – acção**. In A. S. Silva & J. M. Pinto (eds), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto:Edições Afrontamento

ESTRELA, Albano (1994). **Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores**. 4ª ed. Porto: Porto Editora.

FANSELOW, J.F (1986). **Breaking Rules: Alternatives in Language Teaching**. New York: Longman, Fundação Calouste Gulbenkian.

FERNANDES, I. M. G. (2002). **Crenças e Concepções dos Professores sobre o Trabalho Prático**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.

FERNANDES, Rogério (1994). **Os Caminhos do ABC – Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras**. Porto: Porto Editora.

FERRAZ, Nelson (1992) in *Bibliomédia* , revista “**O docente**” Fevereiro de 1999, n.º24 p .12

FERREIRO, Emilia e PALACIO, Margarita. **Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FILIPE, Belarmina (2004). **A investigação – acção enquanto possibilidade e prática de mudança**. In OLIVEIRA, Lúcia; PEREIRA, Anabela; SANTIAGO,

Rui (Orgs.) **Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas**. Porto: Porto Editora, p.112

FORMOSINHO, J. (2000). **A Formação Prática de Professores. Da Prática Docente na Instituição de Formação à Prática Pedagógica nas Escolas**. In: Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Aveiro: INAFOP.

FRADA, João José (2000) **Guia Prático para a elaboração de trabalhos académicos e científicos**. 2ª ed. Lisboa: Ed. Microcosmos.

GIASSON, Jocelyne (1993). **A compreensão na leitura**. Porto: Edições Asa.

GIASSON, Jocelyne (2000). **A compreensão na Leitura**. Porto: Edições Asa.

GOMES, Aldónio; CAVACAS FERNANDA e outros (1991b) **Guia do Professor de Língua Portuguesa. II Vol – 2º Nível**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

GOMES, Aldónio; FERNANDES, Amadeu e outros (1991a) **Guia do Professor de Língua Portuguesa. I Vol – 1º nível**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

GOMES, José António (1995). **Da nascente à voz. Contributos para uma pedagogia da leitura**. Lisboa: Caminho

GOODMAN, K.S. (1967) **Reading: A Psycholinguistic Guessing Game**. Journal of the Reading Specialist -126-135.

GOODMAN, Kenneth S. (1987), *O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento*, em **Os Processos de Leitura e Escrita**, Porto Alegre.

GOODMAN, Kenneth S. (1987). **“O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento”**. In Emília Ferreiro & Margarita

Gomes Palácio (coord.). *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 11- 22.

GRABE, Willian; STOLLER, Fredricka L. (2002). **Teaching and Researching Reading**. Great Britain: Pearson Education Limited.

LAENG, M. (1978). **Dicionário de Pedagogia**. (2ª ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.

JOSETTE, Jolibert (1991). **Formar crianças leitoras**. Coleção práticas pedagógicas, Edições Asa, 2ª edição

KETELE, Jean – Marie; ROEGIERS, Xavier (1999) **Metodologia da recolha de dados**. Lisboa: Ed. Piaget

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). (1987). Porto: Edições Asa

Lei nº 51/2005, de 30 de Agosto

LESSARD – Hérbert (1999) **Pesquisa em Educação**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.

LURIA, VIGOTSKY e outros (1991) **Psicologia e Pedagogia I – Bases Psicológicas de aprendizagem**. Lisboa: Editorial Estampa (2ª edição) PP.31-50 (tradução de Ana Rabaça a partir do título original italiano: *Psicologia e Pedagogia*)

MACHADO, José (1994), **A motivação para a leitura**. Ensaios, Braga. Universidade do Minho

MAGALHÃES, Ana Maria & ALÇADA, Isabel (1994). **Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI**. Lisboa: Editorial Caminho

MANZANO, Mercedes Gomez del (1988), **A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor**, Porto: Porto Editora

MARQUES, Ramiro (1986). **Ensinar a Ler, Aprender a Ler – Um Guia para Pais e Professores**. Lisboa, Texto Editora

MARTINS, M. A. & Niza, I. (1998). **Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita**. Lisboa: Universidade Aberta

MARTINS, M. A. (2000). **Pré-História da Aprendizagem da Leitura** (2ª Edição). Lisboa: ISPA.

MENDELSON, P. (1994) **Le Transfer des Connaissances: la Pierre Philisophale de l'Enseignant. Comunicação apresentada no Colloque International sur les Transferts de Connaissances en Formation Initiale et Continue**. Lyon – 29 Septembre 1994

MIALARET, Gaston (1987), **A aprendizagem da leitura**. Lisboa. Editorial Estampa (2ª edição)

MIRANDA, Guilhermina (2002) **Balances e Perspectivas Ensinar a Aprender**. In Revista Portuguesa de Investigação Educacional

MOREIRA, M.A. (2001). **A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

NISBET, J. & SCHUCKSMITH, J. (1986). **Learning Strategies**. London: Routledge Education Books

O.C.D.E. (1989). **As Escolas e a Qualidade**. (1.ª ed.). Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições Asa.

OCDE (2001). **Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de Pisa 2000.** Paris: Éditions de l'OCDE.

OLLER, J.W. Jr. **Language tests at School - A Pragmatic Approach.** London: Longman, 1979; Chapters 9 and 12, pp. 231-259; 340-380.

OXFORD, Rebecca (1989). **Language learning strategies: what every teacher should know.** Boston (MA): Heinle & Heinle Publishers.

PATTON, M (1980). **Qualitative Evaluation Methods.** London: Sage.

PENNAC, Daniel (1992), **Como um Romance,** Porto, Edições Asa, 2ª ed., 1993.

PIAGET, J. & EINHELDER B. (1966). **A Psicologia da Criança – do Nascimento à Adolescência.** Lisboa: Moraes Editores

PIAGET, J. e EINHELDER, B. (1979), **A psicologia da criança do nascimento à adolescência.** Lisboa: Moraes Editores.

PIAGET, JEAN E CHOMSKY, NOAM (org.). (1985), **Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem.** Trad. port. de Rui Pacheco. Lisboa: Edições 70.

Pires, Maria Laura Bettencourt (1983) **História da literatura infantil portuguesa.** Lisboa: Veiga

POTTS, J. (1979). **Leitura e Leituras nos Ensinos Preparatório e Secundário.** Lisboa: Livros Horizonte

PROENÇA, Maria João (2003) **“Gostas de ler? Gosto porque aprendemos” – Programa de estratégias metacognitivas na leitura.** Lisboa: – Universidade católica portuguesa, Instituto de educação, Dissertação

apresentada para grau de mestre – especialização em orientação da aprendizagem

PROLE, António (2005) “**O Papel das Bibliotecas Públicas Face ao Conceito de Literacia**”, in Educação e Leitura, Actas do Seminário, pag. 31 a 41, Esposende, 27/28 de Outubro 2005.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan (1998). **Manual de Investigação em ciência Sociais**.2ª ed. Lisboa:Gradiva.

REBELO, José Augusto da Silva (1993). **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico**. Porto: Edições Asa.

REYZÁBAL, Maria Victoria e TENORIO, Pedro (1992), **El Aprendizaje Significativo de la Literatura**, Madrid, Editorial La Muralla.

RICHARDS, Jack; LOCKHART, Charles (1994). **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press

ROCHA, Natércia (1984) **Breve história da literatura para crianças em Portugal**. Lisboa: ICALP

ROMERO, A. (1991). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

RUMELHART, D. (1981). **Shemata: The building blocks of cognition**. In SPIRO, R.; BRUCE, B; BREWER, W. (eds) Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates Publishers

SÁ – CORREIA, Maria José (1993). **A Critical Approach to EFL Reading – Reading for Change in Portuguese Secondary Schools**. London: University of London, Institute of Education. Non-published PhD Dissertation.

SEQUEIRA, Fátima (1989), «**Psicolinguística e leitura**», em *O Ensino / Aprendizagem do Português Teoria e Práticas*, volume organizado por Fátima Sequeira, Braga, Universidade do Minho.

SEQUEIRA, Maria de Fátima (1998). “**Psicolinguística e estratégias de leitura**”. In F.Brosseron & S. Cardoso (org. e coord.), *Linguística e didáctica das línguas. Actas do fórum: linguística e didáctica das línguas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pp. 121-124.

SEQUEIRA, Maria de Fátima (2000). “**A leitura e crise paradigmática do Séc.XXI**”.

SILVA ANTÃO, J. A . (1997) **Elogio da leitura**. Lisboa: Edições Asa

SILVA, Lino Moreira da (2002). **Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo**. Braga: Universidade do Minho

SIM - SIM, I.; DUARTE, I.; FERRAZ, M. J.. (1997) **A língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho**. Lisboa: ME – DEB.

SIM-SIM, Inês (2001). “**Aprender a ler: quando começar e como**”. *Noesis*, 59 (3), pp.28-33.

SMITH, Frank (1973). **Psycholinguistics and reading**. New York:Holt, Rinehart and Winston

SMITH, Frank (1978). **Comprehension and learning**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

SMITH, Frank (1988). **Understanding Reading**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

SOUSA, Maria de Lourdes (1989), «**Ler na escola**», em **O Ensino / Aprendizagem do Português - Teoria e Práticas**, volume organizado por Fátima Sequeira, Braga, Universidade do Minho.

SOUSA, Maria de Lourdes (1999). “**Condições sociais de produção de leitores. Tijolo com tijolo num desenho (nem sempre) mágico**”. Revista Portuguesa de Educação, 12 (1), pp. 127-148.

SOUSA, Maria de Lourdes (2000). **A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português**. Coimbra: Almedina.

SOUSA, Maria de Lourdes (1989). *Ler na escola*, em **O Ensino / Aprendizagem do Português – Teoria e Práticas**, volume organizado por Fátima Sequeira, Braga, Universidade do Minho, p. 45.

SPRINTHAL, Norman A.; SPRINTHAL, Richard C. (1993), **Psicologia Educacional**. Lisboa:McGraw-Hill.

SPRINTHAL, Norman A. ; SPRINTHAL, Richard C. (1997), **Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentista**. Alfragide, McGrawhill de Portugal

TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (1985). **Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem**. Coimbra: Almedina.

TAVARES, J., & ALARCÃO, I. (2005). **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Coimbra: Almedina. [Mediateca] ver pp. 91-116 sobre “Algumas teorias da aprendizagem”.

TAVARES, Maria Andersen de Sousa (1987), «**Porquê o ensino da literatura nas escolas superiores de educação?**», em *Palavras*, nº 10, Julho de 1987.

TUCKMAN, B. W. (2002). **Manual de Investigação em Educação** (2ª ed.). Lisboa

UNESCO (1999). **Manifesto da Unesco sobre as bibliotecas escolares**. [Url: "http://www.apbad.pt/pmanif\_bibescol.htm"]

VAZ, João Pimentel (1998). "**Ensinar a compreender: das estratégias de leitura à leitura estratégica**". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXII (1), pp. 99-123.

VILAS-BOAS, António José (2001). **Ensinar e aprender a escrever. Por uma prática diferente**. Porto: Edições Asa

VYGOTSKY, L.S. **Thought and Language**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1962.

VYGOTSKY, Lev S. (1979), **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto.

WALLACE, Catherine (1992). **Reading**. Oxford: Oxford University Press

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. (1986) **The Teaching of Learning Strategies**. In Merlier Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, 315 – 327.

YIN, Robert K. (1989), **Case Study Research - Design and Methods**. Sage

## Sites

[www.planonacionaldeleitura.gov.pt](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt)

<http://filotestes.no.sapo.pt/psic>

<http://pt.wikipedia.org/wiki>

[http://www.ipv.pt/millenum/arg8\\_1.htm](http://www.ipv.pt/millenum/arg8_1.htm)